

Universidade do Porto
Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação

**CONHECIMENTO DAS EXPRESSÕES EMOCIONAIS DAS CRIANÇAS E DOS
CÃES:
UM ESTUDO EXPLORATÓRIO EM CRIANÇAS DE IDADE ESCOLAR**

Maria do Rosário Lourenço Salvador

Junho 2014

Dissertação apresentada no Mestrado Integrado de Psicologia,
Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade
do Porto, orientada pela Professora Doutora ***Orlanda Cruz*** (FPCEUP).

Universidade do Porto
Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação

**CONHECIMENTO DAS EXPRESSÕES EMOCIONAIS DAS CRIANÇAS E DOS
CÃES:
UM ESTUDO EXPLORATÓRIO EM CRIANÇAS DE IDADE ESCOLAR**

Maria do Rosário Lourenço Salvador

Junho 2014

Dissertação apresentada no Mestrado Integrado de Psicologia,
Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade
do Porto, orientada pela Professora Doutora **Orlanda Cruz** (FPCEUP).

Maria do Rosário Lourenço Salvador
Presidente: Doutora Maria Emília Costa
Arguente: Doutora Cristina Queirós
Orientador/a: Doutora Orlanda Cruz
Classificação: 17 valores

AVISOS LEGAIS

O conteúdo desta dissertação reflete as perspectivas, o trabalho e as interpretações do autor no momento da sua entrega. Esta dissertação pode conter incorreções, tanto conceptuais como metodológicas, que podem ter sido identificadas em momento posterior ao da sua entrega. Por conseguinte, qualquer utilização dos seus conteúdos deve ser exercida com cautela.

Ao entregar esta dissertação, o autor declara que a mesma é resultante do seu próprio trabalho, contém contributos originais e são reconhecidas todas as fontes utilizadas, encontrando-se tais fontes devidamente citadas no corpo do texto e identificadas na secção de referências. O autor declara, ainda, que não divulga na presente dissertação quaisquer conteúdos cuja reprodução esteja vedada por direitos de autor ou de propriedade industrial.

Agradecimentos

A dissertação de mestrado não é apenas um projeto de investigação mas também o culminar dum percurso de aprendizagens e muitos desafios. Durante este percurso e, sobretudo durante estes dois anos foram vários os pilares que suportaram e fizeram com que fosse possível a conclusão deste projeto. Como tal, não posso deixar de reconhecer e agradecer a esses pilares por todo o suporte que ofereceram.

À minha orientadora, Doutora Orlanda Cruz, por apesar da surpresa do meu interesse num tema que era um desafio, tê-lo aceite; por toda a transmissão de conhecimentos; pela paciência e pela força quando houve momentos de imensa confusão e descrença no trabalho; pela disponibilidade e por todo o interesse revelado. Acima de tudo por ter ajudado a que este projeto tivesse forma e conteúdo, fazendo com que concretizasse o meu objetivo, ou seja, poder estudar de certa forma a relação das crianças com os animais.

À minha mãe, por todo o apoio dado ao longo destes 5 anos e sobretudo este ano, por nunca me ter deixado desistir e por todas as palavras amigas e conselheiras.

Ao meu namorado, por ser acima de tudo um grande amigo; por mostrar interesse no meu trabalho; por ajudar de todas as maneiras que consegue e quando não consegue tentar sempre; pelo conforto e pela força de nunca me deixar desistir; por compreender a minha falta de tempo ou de “cabeça”; por ser a pessoa especial que é e que tem sido o meu maior apoio ao longo destes anos.

Aos meus lobitos, pela alegria contagiante deles; pela satisfação por coisas quase insignificantes e acima de tudo por me mostrarem como é tão importante ser criança e, por isso, realçarem a importância de apostar no conhecimento do desenvolvimento das crianças.

À Cristiana, à Catarina, ao João, à Carolina e à João por todas as palavras de alento e confiança no meu trabalho, por estarem sempre disponíveis para me ouvirem ou para me ajudarem a descontraír.

Ao agrupamento de escolas do Marco de Canaveses por toda a disponibilidade que tiveram; aos alunos do 1º e do 4º ano que participaram com entusiasmo e fizeram com que a recolha de dados fosse possível.

À minha gata atual e a todos os gatos, cães, pássaros, coelhos e *hamsters* que já tive por me mostrarem como os animais são importantes e merecem ser reconhecidos; por serem tão especiais e me terem sempre fascinado.

RESUMO: Dada a relevância das emoções na vida tanto da espécie humana como das espécies não humanas, este estudo pretende perceber qual a relação que existe entre o conhecimento que as crianças têm das emoções das outras crianças e o conhecimento que as crianças têm das emoções dos cães.

Participaram neste estudo 82 crianças, sendo 51 do 1º ano de escolaridade e 31 do 4º ano de escolaridade. O conhecimento que as crianças têm das emoções de outras crianças foi avaliado através da Escala de Avaliação do Conhecimento Emocional – EACE (Alves, Cruz, Duarte & Martins, 2008). O conhecimento que as crianças têm das emoções dos cães foi avaliado através da Escala de Avaliação do Conhecimento Emocional dos Cães – EACE-Cães, criada no âmbito deste estudo, tendo como referência o estudo de Racca, Guo, Meints & Mills (2012). De forma a conhecer a quantidade e a qualidade das interações que a criança tem com cães, utilizou-se o Questionário sobre a Qualidade da Experiência com Cães – QEC, elaborado no âmbito deste estudo. Os instrumentos EACE-Cães e QEC foram alvo de um estudo piloto.

Os resultados mostram que as crianças competentes no conhecimento das emoções de outras crianças também o são no conhecimento das emoções dos cães, sendo que, quanto mais respostas corretas as crianças têm acerca das emoções de outras crianças, mais respostas corretas têm acerca das emoções dos cães. As crianças do 4º ano de escolaridade mostram ser mais competentes no conhecimento das emoções de outras crianças do que as do 1º ano de escolaridade, sobretudo no que diz respeito às emoções zangado e assustado. Quanto às emoções dos cães, as crianças do 4º ano mostram ser mais competentes no conhecimento das emoções negativas. De acordo com os resultados, a competência das crianças em conhecer as emoções expressas pelos cães não está associada com a existência de cães em sua casa nem da sua experiência com cães.

Este estudo reforça a associação entre o conhecimento das emoções das crianças e o conhecimento das expressões emocionais caninas, já apontada na literatura.

Palavras-chave: conhecimento emocional das crianças, conhecimento das expressões emocionais dos cães, crianças de idade escolar.

ABSTRACT: Given the importance of emotions in the life of both human and as non-human species, this study aims to find out the relationship between the knowledge children have about the emotions of other children and the knowledge that children have about the emotions of dogs.

Eighty-two children participated in this study, 51 attending the first grade and 31 the fourth grade. Emotional knowledge about other children was assessed with the Portuguese version (Escala de Avaliação do Conhecimento Emocional – EACE; Alves, Cruz, Duarte & Martins, 2008) of the Assessment of Children’s Emotion Skills (Schultz, Izard & Bear, 2004). In order to assess the knowledge children have about the emotions of dogs the Escala de Avaliação do Conhecimento Emocional dos Cães - EACE-Cães supported on Racca, Guo, Meints & Mills (2012) photographs was developed. In order to assess the quantity and quality of children interactions with dogs, the Questionário sobre a Qualidade da Experiência com Cães – QEC was also developed. The EACE-Cães and QEC were previously submitted to a pilot study.

The results of this study show a positive association between children’s emotional knowledge about other children emotions and about dogs’ emotional expressions. Older children are more competent in the knowledge about other children emotions than younger children, namely with regard to angry and fear emotions. Older children also proved to be more competent in the knowledge of dogs’ negative emotions. Finally the results show that the competence of children to recognize emotions expressed by dogs does not relate to the existence of pet dogs at their homes neither with their familiarity with dogs.

This study supports the association between emotional knowledge of the emotions of children and knowledge of dogs’ emotional expressions, as reported in the literature.

Keywords: emotional knowledge of children, knowledge of emotional expressions of dogs, school age children.

RÉSUMÉ : En tenant compte de l'importance des émotions dans la vie de l'espèce humaine aussi bien que des espèces non humaines, cette étude vise à déterminer le rapport entre la connaissance des enfants sur les émotions d'autres enfants et la connaissance des émotions des chiens.

Ont participé à cette étude quatre-vingt-deux enfants, 51 fréquentant la 1^{ère} (CP) et 31 la 4^{ème} année de scolarité (CM1). La connaissance que les enfants ont des émotions des autres enfants a été évaluée en utilisant l'Échelle d'Évaluation de la Connaissance Émotionnelle - EACE (Alves, Cruz, Duarte & Martins, 2008). La connaissance sur les émotions des chiens a été évaluée par le biais de l'Échelle d'Évaluation de la Connaissance Émotionnelle des chiens – EACE-Cães, laquelle fut développée dans le contexte de cette étude, inspirée par l'étude de Racca, Guo, Meints & Mills (2012). Le Questionnaire sur l'Expérience avec des Chiens – QEC – également développé dans le contexte de l'étude, a été utilisé pour connaître la quantité et la qualité des interactions des enfants avec des chiens. La EACE-Cães et le QEC ont été soumis à une étude pilote.

Les résultats mettent en évidence un rapport entre la connaissance des émotions humaines chez d'autres enfants et la connaissance des émotions non-humaines, plus précisément chez les chiens. Une corrélation positive a été trouvée entre la connaissance des émotions chez des enfants et la connaissance des émotions chez des chiens. Les enfants fréquentant la 4^{ème} année de scolarité (CM1) se sont montrés plus compétents en matière de connaissance émotionnelle que les enfants en 1^{ère} année, surtout en ce qui concerne les émotions de colère et de peur. En ce qui concerne la connaissance sur les émotions des chiens, les enfants en 4^{ème} année de scolarité (CM1) se sont montrés plus compétents dans la reconnaissance des émotions négatives. Par ailleurs les résultats montrent que la connaissance des enfants sur les émotions des chiens est indépendante de l'existence d'un chien à la maison ou de l'ampleur de l'expérience avec des chiens.

L'importance de cette étude relève du rapport identifié entre la connaissance des émotions chez les autres enfants et la connaissance des émotions chez des chiens, ce qui est en accord avec d'autres études précédentes.

Mots-clés: la connaissance émotionnelle des enfants, la connaissance des expressions émotionnelles des chiens, enfants d'âge scolaire.

Índice

Introdução	1
1. Enquadramento teórico	3
1.1. Emoção	3
1.2. Competência emocional.....	4
1.3. Conhecimento emocional	6
1.3.1. O papel do contexto no conhecimento emocional	8
1.3.2. A associação do conhecimento emocional com outras variáveis psicológicas	9
1.4. As competências/capacidades emocionais dos cães	10
1.4.1. Conhecimento emocional dos cães	11
1.5. Conhecimento das expressões emocionais caninas pelas crianças	14
1.5.1. Relevância do conhecimento das expressões emocionais caninas pelas crianças	15
1.6. Objetivos do estudo	17
2. Método	19
2.1. Participantes	19
2.2. Instrumentos.....	19
2.2.1. Escala de Avaliação do Conhecimento Emocional (EACE).....	20
2.2.2. Questionário sobre a Qualidade da Experiência com Cães (QEC)	21
2.2.3. Escala de Avaliação do Conhecimento Emocional dos Cães (EACE-Cães)	23
2.3. Procedimento	27
3. Resultados	29
3.1. Análises preliminares.....	29
3.2. Análises descritivas.....	30
3.3. Análises correlacionais	33
4. Discussão dos resultados	37
4.1. Limitações do estudo	40
4.2. Contributos do estudo	41
5. Referências	42

Introdução

O conhecimento emocional das crianças e o conhecimento emocional dos cães têm sido alvo de diversos estudos científicos e revisões da literatura. No entanto, o conhecimento que as crianças têm das emoções dos cães é claramente um tema pouco estudado. Esta falta de estudos acentua-se quando se procura a relação entre o conhecimento que as crianças têm das emoções de outras crianças e o conhecimento que têm das emoções de cães.

Alguns autores apontam para a importância da interação entre crianças e cães na promoção do desenvolvimento do conhecimento emocional das crianças, tal como acontece nos programas educativos com cães especialmente treinados. Estes autores defendem que ao melhorar o conhecimento das emoções dos cães, as crianças melhoram igualmente o conhecimento das emoções das outras crianças (Burger, Stetina, Turner, Maman, Handlos & Kryspin-Exner, 2009; Stetina, Turner, Burger, Glenk, McElheney, Handlos & Kothgassner, 2011; Turner, Stetina, Burger, Maman, Handlos & Kryspin-Exner, 2009;).

De modo a colmatar a falta de informação nesta área, o presente estudo tem como principal objetivo estudar o conhecimento emocional que as crianças têm dos cães e a relação que existe entre este conhecimento e o conhecimento emocional que as crianças têm das outras crianças. Um segundo objetivo consiste em perceber se o conhecimento emocional varia em função da idade das crianças e um terceiro objetivo consiste em analisar o conhecimento emocional que a criança tem dos cães em função da experiência de contacto com estes animais. Na medida em que, tanto quanto nos é dado saber, não existem instrumentos em Portugal que permitam estudar o conhecimento que as crianças têm das expressões emocionais dos cães nem que permitam avaliar a experiência de contacto com estes animais, foram desenvolvidos dois instrumentos especificamente para esta pesquisa.

Este estudo, de carácter exploratório, integra uma investigação mais ampla sobre o “Conhecimento emocional em crianças de idade escolar: determinantes individuais e parentais”, a partir da qual foram planeadas três dissertações no âmbito do Mestrado Integrado em Psicologia: a presente dissertação, uma segunda sobre o conhecimento emocional e o temperamento das crianças e, por fim, uma terceira sobre o conhecimento emocional e a meta-emoção parental.

O primeiro capítulo desta dissertação tem como objetivo apresentar os conceitos teóricos associados ao estudo, a competência emocional, o conhecimento emocional, a competência emocional dos cães e o conhecimento das emoções caninas por parte das crianças. No final do capítulo serão apresentados os objetivos deste estudo.

O segundo capítulo apresenta o método utilizado no estudo empírico, descrevendo os participantes, os instrumentos usados na recolha de dados e o procedimento. O terceiro capítulo apresenta os resultados obtidos neste estudo.

Por fim, no quarto capítulo apresenta-se a discussão dos resultados que tem como base os estudos revistos no primeiro capítulo. Serão ainda apresentadas as principais limitações e os principais contributos da investigação realizada no âmbito desta dissertação.

1. Enquadramento teórico

1.1. Emoção

Todos sabemos o que é uma emoção, contudo é extremamente difícil definir este conceito. De facto não existe uma definição consensual, visto que as várias perspetivas teóricas enfatizam diferentes aspetos na definição de emoção (Mulligan & Scherer, 2012).

Podemos contudo afirmar que a emoção implica uma experiência subjetiva, frequentemente associada ao funcionamento fisiológico, que se traduz em reações corporais (batimentos cardíacos, transpiração das mãos, postura corporal), comportamentos, cognições e expressões faciais (Thompson, Winer & Goodvin, 2010). Por exemplo, uma experiência emocional intensa pode ter como resultado a falta de concentração ou a forma como o indivíduo aborda a informação que o rodeia.

As emoções são parte integrante das interações sociais e da experiência do ser humano com o mundo social (Thompson et al., 2010). O indivíduo aprende a identificar as suas emoções e as emoções dos outros quando interage socialmente, em função dos diferentes contextos onde essas interações ocorrem. Ao longo do seu desenvolvimento a criança aprende a identificar as emoções e a adaptar a sua expressão ao seu interlocutor e à situação de interação.

As emoções têm assim funções informativas e motivacionais (Izard, 2009), dado que fornecem informações sobre o estado emocional do próprio e do outro e desencadeiam motivações para agir de determinada forma. Por exemplo, uma criança que é brincalhona e tem um colega que expressa habitualmente alegria ficará mais motivada para se juntar a esse colega e brincar mais com ele.

O ser humano tem uma enorme capacidade cognitiva e de acordo com o seu funcionamento biológico reage aos desafios próprios do quotidiano como a perda, a frustração e o sucesso. Como tal, as emoções associadas a estas situações são universais, sendo designadas por emoções básicas – alegria, tristeza, medo e zanga. Apesar da experiência emocional ser universal, existem diferenças na forma como cada cultura representa cada emoção e na expressão emocional individual (Ekman & Cordaro, 2011).

Segundo Alves (2006, p. 44) *“a emoção é a primeira forma de linguagem empregue por cada ser humano, nos primeiros segundos de vida através do choro, a primeira forma de comunicação.”* Ao longo dos primeiros dois anos de vida a criança torna-se cada vez mais capaz de expressar as emoções básicas, discriminar as emoções dos

outros, identificar as emoções e até intervir intencionalmente nos estados emocionais dos outros. Na idade pré-escolar as crianças aprendem a diferenciar os estados emocionais das emoções que expressam efetivamente (Saarni, Campos, Camras, Witherington, Eisenberg, Damon & Lerner, 2006). Esta diferenciação está na origem da capacidade de regular a expressão das suas emoções.

Dada a relevância das emoções no quotidiano do indivíduo, a capacidade para as identificar e lidar com elas é fundamental. Essa capacidade traduz-se na competência emocional que se abordará de seguida.

1.2. Competência emocional

A competência emocional diz respeito ao conjunto das seguintes capacidades emocionais: identificação das próprias emoções e as dos outros, uso adequado dos conceitos relacionados com as emoções, empatia com as experiências emocionais dos outros, compreensão que o estado emocional interno pode ser diferente do que é expresso, adaptação das emoções às circunstâncias, conhecimento das relações interpessoais serem definidas pelas emoções e, por fim, a autoeficácia (aceitação da experiência emocional como única e cultural) (Saarni et al., 2006).

A competência emocional é fundamental no estabelecimento de relações interpessoais (Denham, Mason, Kochanoff, Neal & Hamada, 2003). Se o indivíduo não tiver as capacidades acima mencionadas, a sua competência na identificação das emoções dos outros indivíduos e na regulação das suas próprias emoções fica comprometida, o que afetará consequentemente a sua competência social.

A interação da criança com o ambiente implica um conjunto de transações de carácter emocional (e.g. comportamentos, padrões psicobiológicos, tendências, objetivos, motivos e contextos sociais e físicos) que mudam com a maturação da criança e em resposta às interações sociais (Saarni, 2011). A competência emocional é assim determinada pela experiência pessoal, pela aprendizagem, pela história individual e pelo sistema de crenças e valores pessoais (Saarni, 2011), o que significa que todos os momentos e interações têm impacto no desenvolvimento da competência emocional.

Fatores individuais, como o desenvolvimento cognitivo e o temperamento, influenciam também o desenvolvimento das competências emocionais (Saarni, 2011). O desenvolvimento cognitivo permite ao indivíduo processar os estímulos emocionais de acordo com o conhecimento que tem de situações idênticas anteriores, expressar as

emoções processadas e regulá-las de acordo com o conhecimento das regras convencionais. Por outro lado, o temperamento diz respeito às características comportamentais de origem constitucional, tendencialmente estáveis, com impacto na trajetória desenvolvimental individual, ou seja, as características sociais e de personalidade das crianças vão tomando forma com base nos fatores biológicos e na experiência individual da criança ao longo do seu desenvolvimento.

A competência emocional fornece assim um conjunto de recursos à criança para lidar com diversos desafios (Saarni, 2011). Ao ser competente emocionalmente, a criança sente-se mais confiante na exploração do mundo e na relação com os outros, elevando assim a sua autoestima e bem-estar. Face a novas situações, identifica-as mais facilmente e consegue usar estratégias de adaptação, que favorecem a integração social.

A literatura sobre a competência emocional distingue três componentes: a expressão emocional, a regulação emocional e o conhecimento emocional com mais pormenor. O foco deste estudo é o conhecimento emocional, o qual será abordado na secção seguinte. No entanto, é fundamental caracterizar a expressão emocional e a regulação emocional para compreender o papel importante destas capacidades no conhecimento emocional.

A expressão emocional diz respeito à forma como as emoções se manifestam, “*é o lado visível e partilhado das emoções*” (Alves, 2006, p. 51). O ser humano expressa emoções positivas e emoções negativas de diversas intensidades. Alguns indivíduos têm mais facilidade em expressar as suas emoções, enquanto que outros são mais contidos. A forma como os indivíduos expressam as suas emoções depende das regras adquiridas nas interações sociais, ou seja, a expressão emocional é regulada de acordo com os padrões sociais vigentes em cada cultura, comunidade ou grupo social.

A regulação emocional é a capacidade de ajustar a emoção, quer seja positiva ou negativa, à situação e ao contexto. Segundo Denham et al. (2003) as crianças aprendem a manter ou a intensificar as emoções que são relevantes e úteis e a atenuar aquelas que não são úteis, promovendo assim o seu bem-estar e a sua integração no contexto social. Em bebé, a intensidade da expressão emocional é controlada maioritariamente pelos cuidadores, por exemplo, quando o confortam ou respondem às suas necessidades. Porém, ao longo da idade pré-escolar a criança vai aprendendo a autorregular-se a nível social e emocional. Na idade escolar, as crianças tornam-se mais reflexivas, conseguindo regular mais facilmente as emoções através dos significados atribuídos a essas mesmas emoções

em situações idênticas e de estratégias comportamentais (Thompson et al., 2010). O conhecimento que as crianças têm dos contextos sociais determina as regras de expressão emocional que usam, ou seja, a emoção é regulada de acordo com a situação, tendo em conta que existem consequências para expressões que não estão de acordo com as expectativas normativas (Garner, 1999). De acordo com este autor, os indivíduos utilizam uma série de estratégias de regulação emocional, como por exemplo manter uma expressão facial neutra, aumentar ou diminuir a intensidade do que estão a sentir, e esconder a verdadeira emoção que estão a sentir, expressando outra.

1.3. Conhecimento emocional

O conhecimento emocional diz respeito à capacidade do indivíduo para identificar e compreender as emoções expressas verbalmente e não verbalmente pelos indivíduos com que interage. O conhecimento emocional diz ainda respeito à capacidade para identificar as emoções através de pistas situacionais, para identificar as próprias emoções e as dos outros, para compreender se as emoções são apropriadas às circunstâncias e para conhecer as causas e as consequências das emoções (Eisenberg, Sadovsky & Spinrad, 2005).

O conhecimento emocional decorre das interações sociais e dos contextos onde essas interações ocorrem. Para isso é necessário que o indivíduo atribua sentido aos comportamentos dos outros indivíduos, entenda as pistas relacionadas com a situação e compreenda que os outros têm intenções, crenças e estados internos próprios. O conhecimento emocional depende da consciência que o próprio indivíduo tem da sua experiência emocional, da empatia e do conhecimento que tem das causas das emoções e das consequências dos seus comportamentos (Saarni et al., 2006).

O conhecimento emocional inclui a identificação das expressões faciais, a compreensão das situações sociais onde as emoções têm lugar e o conhecimento dos comportamentos associados a emoções. O conhecimento emocional das expressões faciais é a capacidade de reconhecer expressões faciais transmitidas não-verbalmente de acordo com a associação que faz de outros momentos idênticos (Ackerman & Izard, 2004), como por exemplo, a criança olha para um colega que está a sorrir, ela associa essa expressão a momentos em que já tenha visto essa mesma expressão e aprendido que é alegria. Quanto às situações e aos comportamentos que se associam a emoções, o indivíduo usa as pistas presentes nessas situações ou comportamentos para identificar a emoção correspondente (Garner, 1999).

O conhecimento emocional tem um papel importante nas interações sociais, uma vez que, a partir do conhecimento que a criança tem das emoções, consegue interpretar mais facilmente os eventos sociais e regular as suas próprias emoções, adaptando-se assim aos contextos e aos outros indivíduos (Ackerman & Izard, 2004).

O desenvolvimento do conhecimento emocional está associado com a maturação psicobiológica, autoconhecimento e conhecimento dos outros, capacidade para avaliar pessoas e ambientes, interação social e autocontrolo, consciência das regras e convenções sociais. Os contextos e as relações são cruciais no desenvolvimento da percepção e do conhecimento emocional visto que, ao interagir com os outros, contacta com os vários tipos de emoções, o que lhe permite avaliar as emoções de si próprio e dos outros (Thompson et al., 2010).

Na idade pré-escolar, a maior parte das crianças consegue identificar as emoções básicas, através das expressões ou das situações que lhes estão associadas, e compreender as consequências dessas emoções (Denham et al., 2003). O contacto com os cuidadores e, mais tarde, com o grupo de pares são fundamentais para o desenvolvimento do conhecimento emocional e compreensão das causas e consequências das experiências emocionais (Thompson et al., 2010). Se as interações sociais forem inadequadas, a criança terá dificuldade em aprender o significado das emoções, em identificá-las e em regulá-las, o que terá impacto negativo nas suas relações futuras.

Na idade escolar as crianças tornam-se mais reflexivas, as emoções são reguladas através dos significados atribuídos e escondidas intencionalmente (Thompson et al., 2010). As crianças nesta fase combinam a expressão facial dos seus interlocutores com as pistas presentes na situação para compreenderem melhor a emoção (Saarni et al., 2006).

Segundo Durand, Gallay, Seigneuric, Robichon & Baudouin (2007), o desenvolvimento da capacidade de conhecer emoções através da expressão facial não é o mesmo para todas as emoções. Aos 6 anos de idade, o processamento de emoções pela criança está amadurecido, ou seja, próximo do nível do adulto, em duas emoções: alegria e tristeza. Aos 10 anos de idade, as crianças têm capacidade para compreender o medo, a zanga e o neutro e com cerca de 12 anos a aversão. No seu estudo as crianças com nove anos mostraram compreender uma emoção, geralmente alegria ou tristeza, em faces neutras. Frequentemente, as expressões que são menos óbvias são colocadas nas categorias de feliz ou neutro. As crianças mais novas têm dificuldade em identificar as expressões

emocionais neutras e, quando confrontadas com estas expressões, tendem a incluí-las nas categorias de alegria e de tristeza.

Herba, Benson, Landau, Russell e Goodwin et al. (2008) realizaram um estudo com crianças dos 4 aos 15 anos em que pretendiam analisar o conhecimento emocional de cinco emoções (alegria, tristeza, zanga, medo e nojo), apresentadas em faces de adultos familiares (pais e professores) e não familiares, com quatro níveis de intensidade (nula, 30%, 70% e 100%). Os resultados mostraram que o conhecimento das expressões emocionais relativas ao medo e à tristeza aumentou ao longo da idade, ao contrário da zanga que se manteve constante. As emoções de zanga, medo e nojo em faces não familiares foram mais facilmente reconhecidas do que estas emoções em faces familiares. Pelo contrário, a emoção tristeza foi mais facilmente identificada quando apresentada numa face familiar. A explicação avançada pelos autores é o facto das expressões emocionais em faces familiares poderem parecer artificiais dado o elevado grau de familiaridade, isto é, ao ser confrontado com uma face familiar, o indivíduo foca-se na familiaridade do rosto e não tanto na informação da expressão emocional. Isto acontece principalmente quando as crianças são confrontadas com emoções mais difíceis de ler, como a zanga, o medo ou o nojo.

1.3.1. O papel do contexto no conhecimento emocional

De acordo com o Modelo Bioecológico de Bronfenbrenner, os seres humanos são sistemas dinâmicos em permanente relação com os contextos sociais em que se inserem. Como tal, o desenvolvimento do conhecimento emocional reflete a experiência social e emocional do indivíduo que decorre em contextos específicos (Saarni, 2011).

A relação com a família e, sobretudo, com as figuras de vinculação é fulcral no desenvolvimento do conhecimento emocional. A relação pais-filhos é enformada pelas normas e pelos valores culturais. De acordo com os modelos de referência, a criança observa as emoções dos pais e interioriza-as, influenciando assim o seu desenvolvimento emocional.

As reações contingentes dos pais às expressões emocionais dos filhos são importantes na determinação da competência emocional (Denham et al., 2003) e do conhecimento emocional das crianças. Se os pais reagirem de forma incoerente às emoções dos filhos, será mais difícil a criança compreender o significado dessas emoções, bem como as suas consequências, dificultando assim o desenvolvimento do conhecimento

emocional. Por exemplo, se uma criança está triste e a mãe se ri, não tentando perceber o motivo pelo qual a criança está triste, isto fará com que a criança não tenha oportunidade de explicar o que está a sentir e não perceba corretamente as consequências do que está a expressar pois irá associar a tristeza à alegria de alguém.

Se os prestadores de cuidados perceberem as necessidades da criança e as satisfazerem, a criança terá mais facilmente a noção de que o mundo é um sítio seguro e que os outros são responsivos, favorecendo assim a sua exploração do meio social e as interações sociais, o que contribui para a experiência emocional e, consequentemente, para a competência emocional e para o conhecimento emocional (Saarni, 2011).

A forma como as mães explicam aos filhos as emoções tem impacto no seu conhecimento emocional. Se as mães identificarem as emoções e explicarem as suas causas, contribuem para a forma como a criança vai identificar as suas próprias emoções e consequentemente as dos outros. Esta comunicação entre mãe e filho ajuda ainda a criança a perceber as situações normativas e a aprender mais facilmente as regras de expressão emocional. O conhecimento das regras de expressão emocional envolve dois momentos: o conhecimento dos motivos porque se usam as regras e a regulação emocional (Garner, 1999). Isto significa que a criança tem que saber que existem regras de expressão emocional, quais são, porque existem e quando se aplicam, para as poder aplicar quando necessário, regulando assim as suas emoções.

1.3.2. A associação do conhecimento emocional com outras variáveis psicológicas

Eisenberg et al. (2005) apresentam um modelo acerca da relação entre a regulação emocional, as competências linguísticas e o conhecimento emocional e acerca do impacto desta relação na motivação académica e nos resultados académicos. De acordo com este modelo, um bom nível de capacidade na regulação emocional, nas competências linguísticas e no conhecimento emocional contribui para a maior competência da criança nas interações sociais e nas tarefas que desempenha, tendo impacto na sua competência social, incluindo a aceitação dos pares e as relações com os professores. A competência linguística é extremamente importante dado que as crianças hábeis a comunicar com os outros têm mais oportunidades de compreender os seus estados mentais e os dos outros indivíduos, incluindo os estados emocionais.

O desenvolvimento linguístico tem um forte impacto no conhecimento emocional e na regulação emocional nos primeiros três anos de vida, quando as capacidades de

transmitir emoções através da linguagem estão a emergir. O conhecimento emocional e a regulação emocional continuam a ter impacto mútuo durante as idades pré-escolar e escolar (Eisenberg et al., 2005).

Trentacosta, Izard, Mostow e Fine (2006) analisaram a relação entre a atenção e a competência emocional em crianças do 1º e do 2º ano de escolaridade, focando-se no conhecimento emocional e na expressão emocional. Altos níveis de zanga ou tristeza e baixos níveis de alegria podem ocorrer quando as crianças com problemas de atenção se sentem frustradas com tarefas cada vez mais exigentes. O feedback dos colegas em relação às dificuldades de atenção pode também contribuir para o aumento das emoções negativas e diminuição das emoções positivas, o que pode dificultar a capacidade de atenção nas tarefas da sala de aula, agravando as dificuldades académicas. As crianças que compreendem as pistas relativas às emoções básicas nas expressões faciais, nas situações sociais e nos comportamentos dos outros conseguem também focar e manter mais atenção na sala de aula. Crianças com fraco conhecimento emocional experienciam mais situações de frustração porque têm mais dificuldades em identificar as emoções. Esta dificuldade nas interações sociais leva a que experienciem mais emoções de zanga.

Apesar da relação evidente entre as três componentes que compõem a competência emocional, apenas o conhecimento emocional será o foco de estudo deste projeto. Ao ser capaz de identificar as suas emoções e as dos outros e compreender o significado da emoção identificada, a criança será mais competente na regulação das próprias emoções de acordo com as circunstâncias, expressando-se assim de forma adequada às mensagens recebidas através das emoções.

Nesta primeira parte abordou-se a competência emocional e, em particular, o conhecimento emocional que as crianças têm das emoções das outras crianças e dos adultos. De seguida abordar-se-á a competência emocional dos cães.

1.4. As competências/capacidades emocionais dos cães

Os primeiros estudos comparativos de expressões emocionais em todas as espécies foram realizados por Charles Darwin (1872, citado por Racca, Guo, Meints, & Mills, 2012; Stetina et al., 2011), com o intuito de perceber como estas influenciam a adaptação da espécie ao meio ambiente e são influenciadas pelo ambiente. Darwin estudou as características das expressões emocionais em diferentes espécies animais e verificou que

existiam analogias com a expressão emocional de humanos, sendo que a maior parte dos vertebrados consegue exprimir algumas das emoções também observadas nos seres humanos. Os cães, especialmente, são identificados como tendo uma ampla gama de expressões faciais e de posturas corporais que favorecem a comunicação com outros cães e com os humanos (Feddersen-Petersen, 2007).

Dada a sua longa história de domesticação, que remonta a 12.000 a 33.000 anos atrás, e a sua intensa relação diária com o homem, os cães domésticos têm um papel importante na nossa vida social. Os cães parecem ter a capacidade de ler corretamente as expressões dos seres humanos (Racca, Amadei, Ligout, Guo, Meints & Mills, 2010; Racca et al., 2012) assim como o ser humano é capaz de ler as expressões dos cães (Racca et al., 2012).

1.4.1. Conhecimento emocional dos cães

Embora tenham uma menor capacidade binocular, menor acomodação visual e sensibilidade à cor, quando comparados com os seres humanos, os cães têm em geral boas capacidades visuais e elevada sensibilidade para perceber sinais (Miller & Murphy, 1995).

A capacidade para discriminar as faces dos indivíduos da sua própria espécie com base em pistas visuais não é exclusiva dos seres humanos. Vários estudos têm demonstrado que as espécies não humanas conseguem distinguir as faces da sua própria espécie com base em características visuais (Racca et al., 2010). Estes autores pretenderam verificar se os cães domésticos conseguiam distinguir as faces dos seres humanos, as faces de outros cães e objetos, através de fotografias, nomeadamente quando estas eram apresentadas na posição normal ou eram invertidas. Foram realizadas duas experiências, sendo que na primeira participaram sete cães e na segunda 14 cães. Na primeira experiência foram apresentadas 18 fotografias a preto e branco de objetos. Na primeira fase da primeira experiência apresentou-se uma primeira fotografia, e após um intervalo que variava entre 1 a 4 segundos, foi apresentada uma segunda fotografia semelhante à anterior e, logo a seguir, uma terceira fotografia de um objeto novo. Todas as fotografias foram apresentadas durante 5 segundos. Os cães estavam sentados a uma distância de 60 cm à frente do projetor, e os seus movimentos oculares e da cabeça foram gravados em vídeo. Estes movimentos foram classificados como desvio para a esquerda, direita, centro e fora. Nesta primeira experiência os cães observaram durante mais tempo o novo estímulo, o que,

segundo os autores, pode significar que os cães preferem a novidade e conseguem diferenciar os dois objetos apresentados. Na segunda experiência foram apresentadas 24 fotografias de faces humanas não familiares, 24 de faces caninas não familiares e 24 de objetos comuns. As fotografias eram a preto e branco e as faces expressavam emoções neutras. A primeira fase foi semelhante à da primeira experiência. Na segunda fase apresentou-se uma primeira fotografia, seguida da segunda fotografia semelhante à primeira e de uma terceira fotografia nova, sendo que tanto a segunda como a terceira fotografia estavam invertidas. Nesta segunda experiência, na primeira fase os cães gastaram tempos semelhantes na observação das faces caninas, das faces humanas e dos objetos. Os cães demoraram mais tempo nas fotografias de objetos novos e nas fotografias de faces humanas novas do que nas fotografias de objetos semelhantes e de faces humanas semelhantes às fotos apresentadas antes. No entanto, observaram mais tempo as fotografias de faces caninas semelhantes do que as fotografias de faces novas. Quanto às fotografias invertidas não houve diferenças significativas.

Racca et al. (2012) pretenderam verificar se o processamento das expressões faciais é semelhante nos cães e nas crianças. Para tal, foram comparados os movimentos oculares dos cães com os movimentos oculares de crianças de quatro anos, face a 28 fotografias. Estas fotografias incluíam 12 faces de cães, 12 faces de humanos e 4 objetos, sendo que as faces dos cães e dos humanos foram divididas em três categorias: expressão positiva, expressão negativa e expressão neutra. Este foi o primeiro estudo a analisar como os cães processam as emoções. Observaram-se diferenças nos movimentos oculares, ou seja, na lateralização do olhar dos cães face às emoções expressas nas diferentes fotografias de cães, sendo que não houve desvio de olhar na presença de fotos neutras mas um olhar para a esquerda na presença de expressões negativas e para a direita na presença de expressões positivas. Quanto às fotografias de rostos humanos, os cães apresentaram um desvio no olhar para o lado esquerdo, tanto nas expressões negativas como nas neutras, mas não nas expressões positivas. De acordo com os autores, estes resultados podem ser explicados pelo facto de os cães domésticos não estarem habituados a expressões faciais negativas por parte dos seres humanos e, por conseguinte, processam-nas de uma maneira semelhante às faces neutras. No entanto, também pode acontecer as expressões faciais neutras serem processadas como negativas, dada a falta de sinais claros (Racca et al., 2012). De facto, alguns estudos que analisaram a interpretação da expressão de rostos humanos realizada por humanos verificaram que faces neutras, como relaxado, foram avaliadas tendencialmente como expressões negativas, frias ou ameaçadoras (Lee, Kang, Park, Kim

& An, 2008). O estudo de Racca et al. (2012) fornece evidências claras da capacidade de cães domésticos conhecerem as expressões faciais de outros cães e terem mais dificuldade em conhecer as expressões faciais de humanos.

Deputte e Doll (2011) pretenderam analisar a capacidade dos cães para compreender as expressões faciais dos humanos na ausência de outras pistas. Dois atores, um do sexo feminino e outro do sexo masculino, retrataram expressões faciais de zanga, alegria, nojo e medo para cada cão, evitando apresentar outras pistas como movimentos e sons. A compreensão dos cães foi analisada de acordo com 22 tipos de comportamentos incluídos em três categorias: abordagem, evitamento e reação emocional. Os cães reagiram mais às emoções de zanga e de alegria e tiveram mais comportamentos de evitamento quando as expressões eram apresentadas pelo ator masculino.

Morisaki, Takaoka e Fujita (2009) tinham como objetivo perceber qual a capacidade dos cães para conhecer as emoções dos seres humanos. Para isso observaram os movimentos da cabeça do cão enquanto os seus donos viam filmes que despertavam neles alegria ou tristeza. Os cães não conseguiam ver nem ouvir o filme, apenas viam os donos e estes, por sua vez, estavam instruídos para não olhar para o cão. Estes animais mantiveram durante períodos de tempo mais longos o olhar nos donos quando estes viam filmes alegres do que quando viam filmes tristes. Os autores concluem que os cães são sensíveis aos estados emocionais dos donos.

Nagasawa, Murai, Mogi e Kikusui (2011) pretenderam estudar a capacidade dos cães para discriminar as expressões faciais humanas. Para tal, utilizaram fotografias de rostos humanos em duas fases: a de treino e a de teste. Na primeira fase de treino o cão observou fotografias de rostos sorridentes e de rostos neutros de estudantes universitários com quem tinham tido contacto dois a cinco dias por semana na faculdade. Na segunda fase de treino, o cão observou fotografias de rostos sorridentes e de rostos neutros dos seus donos. Na primeira fase de teste o cão observou fotografias de rostos sorridentes e de rostos neutros dos seus donos mas estes tinham mudado de roupa e de óculos. Na segunda fase de teste o cão observou fotografias de pessoas não familiares do mesmo sexo que o seu dono. Por fim, o cão observou fotografias de pessoas não familiares e de sexo oposto ao do seu dono. Os cães mostraram-se capazes de discriminar os rostos sorridentes dos rostos neutros nos seus donos e em pessoas não familiares, mas do mesmo sexo que o seu dono.

Os estudos que se acabam de rever revelam que os cães parecem ter capacidade não só para expressar emoções como também para conhecer as emoções expressas pelos humanos. Contudo, existe ainda muito por saber acerca das competências emocionais nas espécies não humanas.

As emoções são alvos permanentes de estudo em psicologia e, como se observou nesta secção, existem vários autores que se interessam pelas emoções não só das crianças, mas também dos cães. Neste sentido, é também importante perceber se as crianças têm capacidade para conhecer as emoções expressas pelos cães. Os poucos estudos existentes neste domínio serão de seguida apresentados.

1.5. Conhecimento das expressões emocionais caninas pelas crianças

No estudo de Racca et al. (2012) atrás descrito, as crianças quando expostas às fotografias de rostos humanos desviaram o olhar para o lado esquerdo, face às expressões faciais tanto positivas como negativas. No entanto, em relação às fotografias de cães o desvio do olhar foi para o lado esquerdo na presença de expressões negativas, não se verificando um desvio do olhar na presença de expressões positivas ou neutras, ou seja, não discriminaram estas duas emoções. Segundo os autores isto pode ser explicado pela falta de experiência das crianças com cães, já que apenas três das 17 crianças tinham um cão em casa. Os autores avançam com a explicação que as crianças que não têm experiência com cães são mais sensíveis às emoções negativas dos cães de forma a evitar problemas causados por estes, o que as torna mais competentes na identificação dessas emoções.

Schirmer, Seow e Penney (2013) pretenderam analisar o conhecimento que os seres humanos têm das expressões faciais de cães em função da experiência ou ausência de experiência com estes animais. Para tal, foram utilizadas fotografias de cães e fotografias de crianças, agrupadas em emoções positivas e emoções negativas. Neste estudo participaram 16 raparigas e 16 rapazes que nunca tinham tido um cão, e 16 raparigas e 16 rapazes que tinham um cão no momento presente ou já tinham tido um cão no passado. Os participantes eram estudantes universitários com idades compreendidas entre os 18 e os 25 anos. Os resultados revelaram que os cães apresentam expressões emocionais faciais e que os humanos compreendem essas expressões, mesmo não tendo tido experiência prévia com cães.

Os seres humanos e os cães são também capazes de comunicar uns com os outros usando sinais sonoros. Os donos de cães e os veterinários estão em melhor posição para entender os estados emocionais e fisiológicos do animal, sinalizados pelos latidos (Yeon, 2007). Segundo Pongrácz et al. (2005) os latidos dos cães diferem na frequência e no padrão acústico quando associados a diferentes situações. Os autores mostraram que, independentemente da experiência com cães, os seres humanos identificam o estado emocional do cão através dos latidos, com base em cinco dimensões: agressão, medo, desespero, felicidade e ludicidade.

1.5.1. Relevância do conhecimento das expressões emocionais caninas pelas crianças

De acordo com alguns autores, os programas de treino que visam aumentar o conhecimento emocional das crianças acerca das emoções dos cães, têm também impacto na regulação emocional e no conhecimento das emoções de si próprio e das outras crianças (Burger et al., 2009; Stetina et al., 2011; Turner et al., 2009;).

No estudo de Stetina et al. (2011) pretendeu-se investigar o efeito da comunicação entre o homem e o cão na capacidade de crianças e adultos conhecerem as suas próprias emoções e as dos cães através de um programa de treino emocional com cães especificamente treinados para serem usados neste tipo de programas. O programa centrou-se na melhoria das competências emocionais, sociais e comunicacionais. Participaram dois cães que interagiram com crianças com idades compreendidas entre os 5 e os 7 anos e adultos, existindo um grupo experimental e um grupo de controlo (grupo que não esteve em interação com os cães). Foi realizado um pré-teste e um pós-teste (após 12 semanas) para avaliar os efeitos do programa de treino.

Os resultados revelaram melhorias significativas entre o pré-teste e o pós-teste. O grupo experimental mostrou níveis mais elevados no conhecimento da irritação e do medo, em comparação com o grupo de controlo. O conhecimento da expressão de aversão no pós-teste apenas foi observado no grupo experimental. A aversão é uma das emoções mais difíceis de conhecer, já que a expressão facial correspondente é muitas vezes confundida com a irritação e com o medo. Tanto as crianças como os adultos do grupo experimental tiveram mais respostas corretas e responderam mais rapidamente do que os participantes do grupo de controlo. As crianças e os adultos, não só melhoraram a sua capacidade de conhecer as emoções, como também passaram a identificar as emoções mais rapidamente.

Segundo Stetina et al. (2011) existem indicadores claros acerca de como os participantes conseguem “*aprender a conhecer as emoções dos cães*” (p. 113). Este programa teve efeitos no aumento das capacidades de conhecimento emocional dos participantes, pois ao melhorar a sua competência de leitura das expressões faciais dos cães, também contribuiu para a maior competência na leitura de expressões faciais dos humanos.

Turner et al. (2009) pretenderam estudar o impacto de programas de treino emocional com cães na regulação emocional e no conhecimento emocional, em crianças com idades compreendidas entre os 5 e os 7 anos. As 19 crianças foram divididas num grupo experimental e num grupo de controlo, sendo que o grupo experimental esteve envolvido no programa de treino emocional com avaliação no pré e no pós-teste. As crianças do grupo experimental tornaram-se mais competentes tanto no conhecimento emocional de emoções positivas, negativas e neutras das outras crianças, como na regulação emocional.

Noutro estudo, Burger et al., (2009) pretenderam estudar a relevância dos programas de treino emocional, em crianças com idades compreendidas entre os 11 e os 14 anos. As 27 crianças foram divididas num grupo experimental e num grupo de controlo, sendo que o grupo experimental esteve envolvido no programa de treino emocional, que foi avaliado através de um pré e de um pós-teste. Os resultados mostraram que o grupo em contacto com os cães melhorou a sua competência emocional, principalmente a nível da regulação emocional e do conhecimento que tem das suas próprias emoções, tendo melhorado também a autoestima e o bem-estar, por comparação com o grupo de controlo. Estes resultados demonstram o contributo deste tipo de intervenções na promoção da saúde e no desenvolvimento das competências emocionais básicas.

Com base nos resultados destes estudos, Stetina et al. (2011) propõem a inclusão de cães como elementos terapêuticos em programas de intervenção na competência emocional, pois estes podem potenciar a mestria de estratégias de comunicação verbal e não-verbal, bem como promover competências sociais e emocionais em crianças e adultos. Para garantir a presença das expressões referidas, é importante que os cães estejam treinados para não aceitarem comportamentos humanos desapropriados e darem sinal (saindo da sala) quando a situação se torna muito stressante para eles, sendo assim incentivados a mostrar as suas emoções. A integração de cães em programas de intervenção pode aumentar a eficácia terapêutica, especialmente no treino de competências emocionais básicas, comportamentos e empatia. Os resultados deste estudo parecem ser

relevantes para novas pesquisas, especialmente nas áreas da interação animal-humano, e para o planejamento de programas de treino emocional com animais (Stetina et al., 2011).

O conhecimento das emoções pode ser adquirido através da observação do comportamento social dos cães e da interação com outros cães e humanos. É importante enfatizar que a identificação das micro-expressões emocionais dos cães ocorrem frequentemente nas suas interações diárias, podendo aumentar a capacidade dos humanos para conhecer estas emoções (Stetina et al., 2011).

Tendo em conta a literatura existente, tanto sobre o conhecimento emocional das crianças, como sobre o conhecimento emocional dos cães, foram delineados os objetivos deste estudo que se apresentam de seguida.

1.6. Objetivos do estudo

Tendo por base a relevância da interação entre cães e crianças no desenvolvimento do conhecimento emocional das crianças (Burger et al., 2009; Stetina et al., 2011; Turner et al., 2009), o primeiro objetivo do presente estudo consiste em estudar a relação entre o conhecimento que as crianças têm das emoções de outras crianças e das emoções dos cães. Assim sendo, espera-se que as crianças que são competentes no conhecimento das emoções das outras crianças também o sejam no conhecimento das emoções dos cães.

Um segundo objetivo deste estudo consiste em analisar o conhecimento emocional das crianças em função da idade. Como referido anteriormente, a investigação mostra que, face a expressões faciais, as crianças com 6 anos de idade conhecem as emoções alegria e tristeza e, mais tarde, aos 10 anos de idade, conhecem também o medo, a zanga e a expressão neutra (Durand et al., 2007). Desta forma, espera-se que as crianças mais velhas sejam mais competentes no conhecimento das emoções das outras crianças. Espera-se também que as crianças mais velhas sejam mais competentes no conhecimento das emoções dos cães.

Durand et al. (2007) revelaram ainda que as crianças mais novas têm dificuldade em identificar as expressões emocionais neutras e, quando confrontadas com estas expressões, tendem a incluí-las nas categorias de alegria e de tristeza. Assim sendo, no presente estudo espera-se que as crianças mais novas errem mais do que as crianças mais velhas na identificação das emoções neutras.

Um terceiro objetivo prende-se com o estudo da associação da competência emocional das crianças com a experiência de contacto com cães. A este propósito os resultados dos estudos são contraditórios. De acordo com Racca et al. (2012), as crianças com 4 anos de idade não mostraram movimentos oculares face às emoções positivas dos cães nem face às emoções neutras destes, o que, segundo os autores, pode ser explicado pela falta de contacto das crianças com cães. Por outro lado, Schirmer et al. (2013) mostraram que os jovens com 20 anos que não tinham tido experiência com cães revelaram ser igualmente competentes no conhecimento das expressões faciais destes. No presente estudo espera-se que as crianças que convivem com cães sejam mais competentes no conhecimento das suas emoções, à semelhança do verificado por Racca et al. (2012) no seu estudo com crianças de idades próximas à deste estudo.

2. Método

2.1. Participantes

De modo a verificar os objetivos do estudo anteriormente referidos e tendo em conta as diversas fases de desenvolvimento da criança, foram considerados os seguintes critérios de seleção dos participantes:

- Idade – as crianças devem pertencer ao 1º e 4º ano de escolaridade de forma a comparar o desempenho de ambos os grupos etários;
- Ausência de Necessidades Educativas Especiais (NEE) – só foram incluídas na amostra crianças com desenvolvimento típico.

A amostra é composta por 82 crianças, sendo 51 do 1º ano de escolaridade (com idades compreendidas entre os 5 e os 7 anos, $M = 6.32$; $DP = .27$) e 31 do 4º ano de escolaridade (com idades compreendidas entre os 8 e os 11 anos, $M = 9.32$; $DP = .39$). Em relação ao género, 52 crianças são do sexo feminino (33 do 1º ano e 19 do 4º ano) e 30 do sexo masculino (18 do 1º ano e 12 do 4º).

A idade dos pais varia entre os 24 e os 56 anos ($M = 37.25$; $DP = 6.14$). A sua escolaridade distribui-se pelos seguintes seis níveis: 1º ciclo (9.6%), 2º ciclo (15.7%), 3º ciclo (18.1%), secundário (25.3%), licenciatura (28.9%) e mestrado (1.2%).

2.2. Instrumentos

De forma a recolher informações sobre o conhecimento que as crianças têm das emoções dos pares, utilizou-se a Escala de Avaliação do Conhecimento Emocional (EACE), que foi traduzida e adaptada por Alves, Cruz, Duarte & Martins (2008) a partir do Assessment of Children's Emotion Skills (ACES), desenvolvido originalmente por Schultz, Izard e Bear (2004).

Para efeitos deste estudo, construiu-se um questionário que permite conhecer a quantidade e a qualidade da experiência que as crianças têm com cães que designamos Questionário sobre a Qualidade da Experiência com Cães (QEC).

Na medida em que não existe um instrumento que permita avaliar a competência das crianças para conhecer as emoções dos cães, recorreu-se às fotografias utilizadas por

Racca et al. (2012), que nos foram disponibilizadas por estes autores. Designamos este instrumento de Escala de Avaliação do Conhecimento Emocional dos Cães (EACE-Cães).

Tanto o QEC como a EACE-Cães foram alvo de um estudo piloto realizado com sete crianças, três a frequentar o 1º ano de escolaridade e quatro o 4º ano de escolaridade.

Os dados sociodemográficos foram recolhidos através das fichas individuais que as professoras tinham no dossier da turma.

2.2.1. Escala de Avaliação do Conhecimento Emocional (EACE)

Uma vez que no contexto português não existia um instrumento que permitisse avaliar o conhecimento emocional, Alves et al. (2008) traduziram e adaptaram o Assessment of Children's Emotion Skills (ACES) desenvolvido por Schultz et al. (2004). Esta escala é composta por três subescalas: Comportamentos Emocionais, Expressões Faciais e Situações Emocionais.

Na subescala dos Comportamentos Emocionais são apresentadas 15 vinhetas que retratam alguns comportamentos associados a diferentes emoções. A criança terá que identificar qual a emoção presente em cada vinheta, sendo as opções de resposta: contente, triste, zangado, assustado ou normal (cada emoção é representada por três vinhetas). Neste estudo a consistência interna desta subescala é .64¹.

Na subescala das Expressões Faciais são apresentadas 20 fotografias de duas crianças em idade escolar, uma menina e um menino, que manifestam as emoções referidas (cada emoção aparece retratada em quatro fotografias). A criança deve identificar a emoção apresentada em cada fotografia, sendo que tem as mesmas opções de resposta atrás referidas. Neste estudo a consistência interna desta subescala é .49.

Na subescala das Situações Emocionais são apresentadas 15 vinhetas que retratam situações habituais do quotidiano das crianças. A criança terá que identificar a emoção que a criança da vinheta está a sentir, sendo que tem as mesmas opções de resposta atrás referidas (cada emoção é representada por três vinhetas). Neste estudo a consistência interna desta subescala é .48.

A administração da EACE é feita individualmente. É possível contabilizar quantas respostas corretas a criança apresenta em cada subescala e em cada emoção e assim

¹ A consistência interna referida nesta dissertação foi sempre calculada através do coeficiente alfa de Cronbach.

calcular notas parciais por subescala. Apesar dos coeficientes obtidos apresentarem valores baixos, decidimos, porque se trata de um estudo exploratório, incluir estas notas nas análises posteriores. É também possível calcular o total de respostas corretas por emoção, sendo que os coeficientes de consistência interna são: .43 para a emoção contente, .60 para a emoção triste, .59 para a emoção zangado, .62 para a emoção assustado e .48 para a emoção normal.

Para além das notas por subescala e por emoção, é também possível calcular uma nota total de respostas corretas, através do somatório de todos os itens com exceção dos itens relativos à emoção normal; esta nota é denominada Percepção Emocional da Criança (PEC). Estudos anteriores com a EACE revelaram valores razoáveis de consistência interna do PEC: 0.74 em crianças de idade pré-escolar e 0.70 em crianças no 3º ano de escolaridade (Alves et al., 2008). No presente estudo o coeficiente de consistência interna é .73.

2.2.2. Questionário sobre a Qualidade da Experiência com Cães (QEC)

De forma a conhecer a quantidade e a qualidade das interações que a criança tem ou já teve com cães, elaboramos um questionário composto por 34 itens que denominamos Questionário sobre a Qualidade da Experiência com Cães (QEC) (cf. Anexo 1). Este é constituído por três grupos de itens: o primeiro grupo inclui itens de resposta dicotómica (sim e não) relativos a questões como ter ou não cão em casa ou em casa de familiares e se este está preso ou solto, e ainda se convive com cães perto de casa; o segundo grupo de itens aborda a quantidade e a qualidade das interações entre a criança e cães, sendo que a escala de resposta varia entre 0 (nada) e 4 (bastante); o terceiro grupo de itens diz respeito à avaliação das partes do corpo do cão que funcionam como pistas na identificação das expressões emocionais caninas, sendo que a escala de resposta varia igualmente entre 0 (nada) e 4 (bastante).

Dado que o QEC foi construído no âmbito deste projeto de investigação, foi necessário verificar se os itens eram acessíveis à compreensão das crianças. Para tal, procedeu-se a um estudo piloto com sete crianças, com idades compreendidas entre os 5 e os 10 anos, sendo duas do sexo masculino e cinco do sexo feminino. Os resultados revelaram que os itens eram de fácil compreensão para todas as crianças e, como tal, não foram introduzidas quaisquer alterações à versão inicialmente construída.

A fim de conhecer as dimensões presentes nas interações da criança com os cães, o segundo grupo de itens do QEC foi submetido a uma análise fatorial exploratória. Para tal, utilizou-se o método de análise de componentes principais com rotação *varimax* (o que permite reduzir o número de variáveis a fatores saturados por diversos itens).

De forma a analisar a adequação da amostra recorreu-se a medidas estatísticas como o Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) e o teste de esfericidade de Bartlett. Os valores de KMO devem variar entre 0 e 1, sendo os valores iguais ou superiores a .60 os mais aceitáveis (Tabachnick & Fidell, 1996, citado por Pallant, 2001). Por sua vez, o valor do teste de esfericidade de Bartlett deve ser estatisticamente significativo ($p < .05$) (Pallant, 2001). Na análise realizada, o valor de KMO é .770, indicando que a amostra é adequada. Por seu lado, o teste de esfericidade de Bartlett apresenta um valor estatisticamente significativo ($p = .000$), ou seja, a análise fatorial pode ser considerada apropriada.

Quanto ao número de fatores, de acordo com o critério de Kaiser (*eigenvalue* igual ou superior a 1), foram inicialmente identificados seis fatores. Após a análise do scree plot e do conteúdo dos itens que saturavam em cada fator, decidiu-se selecionar apenas quatro fatores, que explicam 54.46% da variância total (cf. Quadro 1). Na análise de cada fator, foi utilizado como critério o nível de saturação igual ou superior a .40 em cada item.

No primeiro fator saturam sete itens (1, 2, 5, 8, 9, 10 e 11) que dizem respeito ao gostar de animais e de cães, bem como das tarefas implícitas ao cuidar do cão. Este primeiro fator explica 16.99% da variância e foi denominado *Gostar de cães*. Estes itens são direcionados tanto às crianças que executam as tarefas, como às que não executam mas gostariam de executar.

No segundo fator saturam cinco itens (3, 4, 6, 7 e 12), que dizem respeito ao que a criança costuma fazer com cães, como brincar, passear, dar de comer e tratar da higiene. Na realidade o último item que satura neste fator – gosto/gostava de tratar da higiene de cães – integra também o fator 1 mas com uma saturação ligeiramente inferior, portanto parece que a criança associa esta tarefa ao que efetivamente faz e menos ao que gosta de fazer como acontece no primeiro fator. Este segundo fator explica 13.60% da variância e foi denominado *Cuidar de cães*.

No terceiro fator saturam cinco itens (13, 14, 15, 16 e 17) que dizem respeito à percepção que as crianças têm de ter medo de cães. Este fator explica 12.28% da variância e é denominado *Ter medo de cães*.

Por último, no quarto fator saturam quatro itens (18, 19, 20 e 21) que dizem respeito à percepção que a criança tem das emoções dos cães. Este fator explica 11.60% da variância e é denominado *Conhecer expressões de cães*.

Quadro 1. Análise fatorial com rotação *varimax*

	Fator 1	Fator 2	Fator 3	Fator 4
10. Gosto/Gostava de fazer festinhas a cães	.86	-.01	-.05	.06
9. Gosto/Gostava de passear com cães	.72	.22	-.00	.23
8. Gosto/Gostava de brincar com cães	.69	.16	-.02	.18
2. Gosto de cães	.65	.13	-.36	.01
11. Gosto/Gostava de dar de comer a cães	.56	.28	.06	.33
5. Costumo fazer festinhas a cães	.54	.41	-.28	.39
1. Gosto de animais	.43	.10	-.10	.09
7. Costumo tratar da higiene de cães	.08	.84	-.10	.03
4. Costumo passear com cães	.19	.73	-.16	-.00
6. Costumo dar de comer a cães	.18	.70	-.01	.39
3. Costumo brincar com cães	.29	.64	-.25	.26
12. Gosto/Gostava de tratar da higiene de cães	.48	.50	-.16	.05
17. Quando vejo cães perto de mim chamo por alguém	-.06	-.07	.75	-.12
14. Quando vejo cães perto de mim fujo	-.15	-.14	.74	-.01
16. Quando vejo cães perto de mim escondo-me	-.06	.01	.64	-.21
13. Tenho medo de cães	-.39	-.08	.62	.21
15. Quando vejo cães perto de mim choro	.05	-.22	.53	-.03
21. Percebo quando o cão está com medo	.13	.09	-.06	.69
18. Percebo quando o cão está contente	.10	.08	-.16	.68
19. Percebo quando o cão está triste	.14	.08	-.13	.67
20. Percebo quando o cão está zangado	.13	.08	.11	.62
% Variância explicada	16.99	13.60	12.28	11.60
Alphas de Cronbach	.83	.81	.70	.70

De forma a conhecer a fidelidade de cada fator, calculou-se a consistência interna. Verificou-se que os coeficientes são elevados nas dimensões Gostar de cães (.83) e Cuidar de cães (.81) e bons nas dimensões Ter medo de cães (.70) e Conhecer expressões de cães (.70).

2.2.3. Escala de Avaliação do Conhecimento Emocional dos Cães (EACE-Cães)

Dada a inexistência de um instrumento que avalie o conhecimento emocional dos cães, utilizaram-se as fotografias de cães com diversas expressões emocionais, apresentadas por Racca et al. (2012). As fotografias foram disponibilizadas pelos autores que autorizaram a sua utilização.

O objetivo do instrumento é conhecer de que forma as crianças interpretam as expressões faciais dos cães e foi denominado Escala de Avaliação do Conhecimento Emocional dos Cães (EACE-Cães). Este instrumento é composto por 12 fotografias, organizadas em três grupos de emoções com quatro fotografias cada: emoção negativa, emoção positiva e expressão neutra. A administração é individual e foi adaptada à amostra deste estudo. Assim, na escala de resposta as opções positivo, negativo e neutro foram substituídas por bem, mal e normal.

Dado que o EACE-Cães foi construído no âmbito deste projeto de investigação, foi necessário verificar se as crianças aderiam à tarefa e a compreendiam. O estudo piloto atrás referido com sete crianças, com idades compreendidas entre os 5 e os 10 anos (duas do sexo masculino e cinco do sexo feminino) cumpriu também este objetivo.

Num primeiro momento, face a cada uma das 12 fotografias foi pedido a cada criança que identificasse o estado emocional do cão (bem, mal ou normal). De seguida visualizaram novamente as fotografias e foi-lhes pedido que identificassem a emoção específica do cão (contente, triste, zangado, com medo ou normal). De uma forma geral verificaram-se bastantes incoerências entre as respostas no primeiro momento em que viram as fotografias e identificaram o estado emocional do cão (bem, mal, normal) e no segundo momento em que identificaram a emoção específica. Decidiu-se assim que, para cada fotografia, a criança deveria identificar primeiro o estado emocional e logo de seguida a emoção específica. Como a qualidade das fotografias não era a melhor, a sua impressão foi trabalhada de forma a melhorar alguns pormenores que as crianças tiveram dificuldade em reconhecer no estudo piloto.

Este estudo piloto permitiu ainda fazer uma apreciação da maior ou menor dificuldade das crianças a responder. De acordo com o Quadro 2, as fotografias em que se revelou ser mais fácil identificar o estado emocional são as fotografias relativas ao estado emocional positivo. Nas fotografias relativas aos estados emocionais negativo e normal existem mais enviesamentos, exceto na fotografia 11 em que a totalidade das crianças acertou (estado emocional negativo).

Quadro 2. Frequência (%) de respostas dadas à EACE-Cães no estudo piloto

Fotografia. Resposta correta Racca et. al (2012)	Positivo	Negativo	Normal	Contente	Triste	Zangado	Com medo	Normal
1. Positivo/Bem	100	0	0	85.7	14.3	0	0	0
2. Neutro/Normal	0	71.4	28.6	0	42.9	0	28.6	28.6
3. Negativo/Mal	28.6	42.9	28.6	0	14.3	71.4	14.3	0
4. Positivo/Bem	71.4	0	28.6	57.1	0	0	0	42.9
5. Neutro/Normal	0	57.1	42.9	0	42.9	0	28.6	28.6
6. Positivo/Bem	57.1	0	42.9	57.1	0	0	14.3	28.6
7. Negativo/Mal	42.9	28.6	28.6	28.6	14.3	42.9	0	14.3
8. Neutro/Normal	14.3	42.9	42.9	0	42.9	14.3	28.6	14.3
9. Neutro/Normal	14.3	28.6	57.1	0	42.9	14.3	0	42.9
10. Negativo/Mal	28.6	28.6	42.9	0	14.3	71.4	14.3	0
11. Negativo/Mal	0	100	0	0	14.3	71.4	14.3	0
12. Positivo/Bem	85.7	0	14.3	57.1	0	0	28.6	14.3

A maior parte das crianças associou à emoção contente as fotografias onde o estado emocional é positivo. Nas fotografias onde o estado emocional é negativo, a maior parte das crianças identificou a emoção zangado. Nas fotografias com estado emocional normal, a maior parte das crianças respondeu com a emoção triste.

Em suma, as fotografias em que foi mais fácil identificar o estado emocional correto são as fotografias relativas ao estado emocional positivo. Quanto à identificação da emoção específica, o nível de dificuldade foi praticamente o mesmo para as emoções positivas e para as emoções negativas.

Os resultados deste estudo piloto permitem concluir que a maior parte das crianças associa as fotografias 1, 4, 6 e 12 à emoção contente, as fotografias 2, 5 e 8 à emoção triste, as fotografias 3, 7, 10 e 11 à emoção zangado e a fotografia 9 tanto à emoção triste como à emoção normal.

No final da administração do EACE-Cães é possível somar as respostas consideradas corretas (positivas, negativas e neutras) por Racca et al. (2012), calculando uma nota total de respostas corretas, que denominamos Percepção Emocional da Criança sobre Cães (PECC). A consistência interna desta nota foi de .60 no estudo principal. Relativamente a cada grupo de emoções foram encontrados os seguintes coeficientes de consistência interna: .62 para as emoções negativas (PECC_N), .55 para as emoções positivas (PECC_P) e .66 para as expressões neutras (PECC_Nr).

Como já referido, as mesmas fotografias foram ainda utilizadas para perceber que emoções específicas as crianças identificam em cada uma, sendo as opções de resposta:

contente, triste, zangado, com medo ou normal (cf. Anexo 2). O Quadro 3 mostra as emoções identificadas pelas crianças face a cada fotografia.

Quadro 3. Frequência (%) de respostas dadas às emoções da EACE-Cães

Fotografia	Contente	Triste	Zangado	Com medo	Normal	Resposta correta Racca et. al (2012)
1	77.1	1.2	3.6	4.8	12.0	Positivo/Bem
2	1.2	45.8	9.6	10.8	31.3	Neutro/Normal
3	2.4	1.2	86.7	6.0	2.4	Negativo/Mal
4	66.3	1.2	0	6.0	25.3	Positivo/Bem
5	6.0	39.8	3.6	19.3	30.1	Neutro/Normal
6	85.5	0	1.2	1.2	10.8	Positivo/Bem
7	12.0	0	80.7	2.4	3.6	Negativo/Mal
8	3.6	50.6	2.4	14.5	27.7	Neutro/Normal
9	12.0	16.9	3.6	19.3	47.0	Neutro/Normal
10	2.4	1.2	94.0	1.2	0	Negativo/Mal
11	0	1.2	90.4	6.0	1.2	Negativo/Mal
12	78.3	3.6	0	1.2	15.7	Positivo/Bem

De acordo com Racca et al. (2012), as fotografias que indicam um estado emocional positivo são as 1, 4, 6 e 12. Estas foram associadas à emoção contente pela maior parte das crianças, 77.1%, 66.3%, 85.5% e 78.3% respetivamente. Algumas crianças, em número bastante inferior, associam estas fotografias à emoção normal, 12%, 25.3%, 10.8% e 15.7% respetivamente.

As fotografias indicadoras de um estado emocional negativo são as 3, 7, 10 e 11 (Racca et al., 2012). Estas foram associadas à emoção zangado pela maior parte das crianças, 86.7%, 80.7%, 94% e 90.4% respetivamente. Algumas crianças associaram as fotografias 3 e 11 à emoção de medo (6% em ambas), e as fotografias 7 e 10 à emoção contente (12% e 2.4% respetivamente).

Por fim, as fotografias indicadoras de um estado emocional neutro são as 2, 5, 8 e 9. As fotografias 2, 5 e 8 foram associadas maioritariamente à emoção triste (45.8%, 39.8% e 50.6% respetivamente) mas também, com uma percentagem significativa, à emoção normal (31.3%, 30.1% e 27.7% respetivamente) e à emoção com medo (10.8%, 19.3% e 14.5% respetivamente). A fotografia 9 foi associada maioritariamente à emoção normal (47%) sendo que a seguir, a percentagem mais significativa é relativa à emoção com medo (19.3%) e à emoção triste (16.9%).

Assim, é de salientar que as fotografias que parecem ser mais fáceis de identificar pelas crianças são as que representam um estado emocional negativo e logo de seguida as

que representam um estado emocional positivo, sendo que as mais difíceis e com mais enviesamentos são as neutras.

2.3. Procedimento

Pelo facto deste estudo se inserir num projeto mais amplo sobre o “Conhecimento emocional em crianças de idade escolar: determinantes individuais e parentais”, os instrumentos apresentados estiveram incluídos numa bateria de provas composta por outros instrumentos que foram respondidos pelas professoras e pelos pais, a saber, Inventário de Temperamento para crianças em idade escolar (SATI), Reações parentais às emoções negativas dos filhos (RPEN) e Questionário de estilos emocionais parentais (QEEP). A administração da bateria de provas a cada criança demorou cerca de 20 minutos.

Entre Abril e Julho de 2013 foram contactadas informalmente algumas escolas a fim de obter a autorização para a recolha de dados. O Agrupamento do Marco de Canaveses mostrou-se disponível para colaborar, tendo-se procedido à formalização, por escrito, do pedido, juntamente com a apresentação do projeto de investigação (cf. Anexo 3). A recolha de dados realizou-se numa Escola do Ensino Básico pertencente a este agrupamento com a colaboração das crianças de duas turmas do 1º ano de escolaridade e de duas turmas do 4º ano.

Em Setembro de 2013, no início do ano letivo, as quatro investigadoras deste projeto de investigação estiveram presentes em quatro reuniões de encarregados de educação (uma reunião por cada turma). O objetivo foi apresentar o projeto aos encarregados de educação, obter o consentimento de participação dos seus filhos (cf. Anexo 4), bem como a sua colaboração no preenchimento imediato dos questionários fornecidos.

Tendo em conta os critérios de seleção dos participantes, a administração dos instrumentos às crianças realizou-se entre Outubro e Novembro de 2013. Garantiu-se assim um tempo de adaptação, em especial das crianças do 1º ano, à escola, à professora, ao grupo de pares e a todas as tarefas desenvolvimentais inerentes ao início do ano letivo. A recolha de dados junto das crianças foi feita em quatro dias, um dia para cada turma. As informações sociodemográficas dos participantes que não estavam imediatamente acessíveis, foram posteriormente recolhidas por uma das investigadoras.

Junto das crianças, foi inicialmente explicado que se iria realizar uma tarefa sobre emoções, isto é, que teria que identificar algumas emoções como contente, triste, zangado, assustado ou normal, de acordo com o que lhe ia sendo apresentado.

O primeiro instrumento aplicado foi a EACE, primeiramente a subescala dos Comportamentos Emocionais, de seguida as Expressões Faciais e, por fim, as Situações Emocionais, sendo sempre apresentadas as cinco opções de resposta.

Terminada a administração desta escala, explicou-se à criança que se iria fazer uma atividade relacionada com animais, passando a criança a responder às perguntas do QEC. A administradora leu as perguntas e opções de resposta quando a criança entrevistada era do 1º ano. Às crianças do 4º ano foi-lhes dada a possibilidade de lerem e assinalarem as respostas. As administradoras estiveram sempre atentas a possíveis dúvidas que as crianças apresentassem.

Finalmente foi aplicada a EACE-Cães, sendo pedido à criança que, face a cada fotografia apresentada, dissesse se o cão se estava a sentir bem, mal ou normal. Após identificar esse estado emocional, foi pedido à criança que escolhesse se o cão estava contente, triste, zangado, com medo ou normal, e assim sucessivamente até terminar as 12 fotografias. As fotografias foram numeradas aleatoriamente e apresentadas à criança sempre da mesma forma, uma de cada vez, seguindo a numeração.

Os dados obtidos foram introduzidos numa base de dados criada no programa SPSS (versão 21), tendo sido posteriormente analisados de acordo com os objetivos e hipóteses do projeto.

3. Resultados

3.1. Análises preliminares

Tendo em vista analisar a normalidade da distribuição em cada variável, foram considerados os valores de assimetria e de curtose e o coeficiente de Kolmogorov-Smirnov. Verificou-se que os valores da assimetria e da curtose são próximos de ± 1 (cf. Quadro 4), o que significa que os resultados se aproximam da distribuição normal. Apesar de o valor de Kolmogorov-Smirnov ser significativo (com exceção da dimensão Conhecer expressões de cães), o que segundo Pallant (2001) pode acontecer em amostras com elevado número de participantes, em todas as variáveis é possível considerar a distribuição próxima da normalidade, uma vez que não existem desvios significativos. Assim sendo, serão utilizados os testes paramétricos nas análises de dados posteriores.

Na análise da distribuição da normalidade foram encontrados alguns *outliers* nas variáveis Gostar de cães, PECC, PEC_S, PEC_E e PECC_M. Assim sendo, a análise de dados foi feita com e sem *outliers* de forma a perceber o seu impacto nos resultados, o que será posteriormente relatado.

Quadro 4. Medidas descritivas e de tendência central

	M	DP	Amplitude	Assimetria	Curtose	Kolmogorov-Smirnov (Sig.)
PEC	28.42	4.85	15-37	-.55	.08	.02
PEC_C	7.60	2.41	2-12	-.39	-.31	.00
PEC_E	12.49	1.99	6-16	-1.08	1.94	.00
PEC_S	8.28	1.94	1-12	-.92	1.94	.00
Gostar de cães	2.98	.86	.43-4.00	-1.02	.53	.00
Cuidar de cães	1.52	1.11	.00-4.00	.42	-.74	.01
Ter medo de cães	.68	.70	.00-2.40	.72	-.74	.00
Conhecer expressões de cães	2.03	1.09	.00-4.00	-.15	-.77	.18
PECC	8.38	2.21	1-12	-.65	.57	.00
PECC_P	3.06	1.10	0-4	-1.20	.93	.00
PECC_N	3.41	.96	0-4	-1.88	3.35	.00
PECC_Nr	1.90	1.39	0-4	.15	-1.23	.00

Nota. PEC (Percepção Emocional da Criança); PEC_C (Percepção Emocional da Criança na subescala dos comportamentos); PEC_E (Percepção Emocional da Criança na subescala das expressões faciais); PEC_S (Percepção Emocional da Criança na subescala das situações); PECC (Percepção Emocional da Criança sobre cães); PECC_P (Percepção Emocional da Criança sobre cães na subescala dos estados emocionais positivos); PECC_N (Percepção Emocional da Criança sobre cães na subescala dos estados emocionais negativos); PECC_Nr (Percepção Emocional da Criança sobre cães na subescala dos estados emocionais neutro).

3.2. Análises descritivas

Como é possível observar no Quadro 4, relativamente ao conhecimento que as crianças têm das emoções dos pares, o total de respostas corretas (PEC), varia entre 15 e 37 num total de 40 itens ($M = 28.42$; $DP = 4.85$). Observando o PEC de cada subescala verifica-se que as crianças tiveram mais respostas certas na subescala das expressões emocionais ($M = 12.49$; $DP = 1.99$). No entanto, é necessário ter em conta que esta subescala é composta por 20 itens enquanto as outras subescalas são compostas por 15 itens, como tal, a média passa a ser 9.37 se for ajustada, ou seja, $M = 12.49$ está para 20 itens assim como $M = 9.37$ estaria se fossem 15 itens na subescala das expressões.

Relativamente às dimensões da experiência com cães, Gostar de cães e Conhecer expressões de cães apresentam as médias mais elevadas enquanto que Ter medo de cães apresenta a média mais baixa. Quando questionadas sobre as emoções que conhecem nos cães, as crianças dizem perceber mais facilmente quando o cão está contente ($M = 2.20$; $DP = 1.50$), em segundo lugar quando o cão está triste e com medo ($M = 2.10$; $DP = 1.55$ $M = 2.10$; $DP = 1.49$, respetivamente) e em terceiro lugar quando o cão está com medo ($M = 1.74$; $DP = 1.52$). Quando questionadas sobre as partes do corpo do cão onde focam o olhar para perceber as emoções deste, maior parte das crianças refere que se foca nos olhos do cão ($M = 2.21$; $DP = 1.55$), com menor frequência no pelo ($M = 2.05$; $DP = 1.55$), na boca ($M = 2.01$; $DP = 1.50$), na cauda ($M = 1.95$; $DP = 1.57$), nas orelhas ($M = 1.70$; $DP = 1.44$), nas patas ($M = 1.53$; $DP = 1.43$) e no nariz ($M = 1.21$; $DP = 1.39$).

Quanto ao conhecimento que as crianças têm dos estados emocionais dos cães, verifica-se uma amplitude razoável, entre uma a 12 respostas corretas num total de 12 fotografias ($M = 8.38$; $DP = 2.21$), sendo que, o estado emocional mais facilmente identificado, isto é, onde existem mais respostas corretas, é o negativo ($M = 3.41$; $DP = .96$).

De forma a perceber se existem diferenças significativas entre o sexo feminino e o sexo masculino bem como entre o 1º ano e o 4º ano de escolaridade recorreu-se ao teste t para amostras independentes (cf. Quadro 5 e Quadro 6, respetivamente).

Quadro 5. Médias, Desvios-Padrão e valor de *t* em função do sexo da criança.

	Raparigas		Rapazes		<i>T</i>	gl	<i>Sig.</i>
	M	DP	M	DP			
PEC	28.69	4.76	27.97	5.03	-.64	79	.52
PEC_C	7.79	2.49	7.23	2.27	-1.00	80	.32
PEC_E	12.51	1.86	12.47	2.22	-.09	79	.93
PEC_S	8.29	1.78	8.27	2.23	-.05	80	.96
Gostar de cães	2.8	.83	3.22	.87	1.92	80	.06
Cuidar de cães	1.39	1.02	1.74	1.23	1.38	80	.17
Ter medo de cães	.85	.74	.39	.52	-3.34	76.53	.00
Conhecer expressões de cães	1.87	1.04	2.29	1.14	1.72	80	.09
PECC	8.46	1.98	8.23	2.60	-.45	80	.66
PECC_P	2.98	1.16	3.20	1.00	.87	80	.39
PECC_N	3.54	.70	3.20	1.27	-1.35	80	.19
PECC_Nr	1.94	1.42	1.83	1.37	-.34	80	.74

Através do Quadro 5 verifica-se que não existem diferenças significativas no conhecimento emocional que a criança tem dos pares nem no conhecimento emocional que tem dos cães. Quanto às dimensões da experiência com cães, apenas existem diferenças significativas na dimensão Ter medo de cães, com as raparigas a apresentarem uma média mais elevada. Quando retirados os *outliers*, as diferenças mantêm-se.

Quadro 6. Médias, Desvios-Padrão e valor de *t* em função do ano letivo da criança.

	1º Ano		4º Ano		<i>T</i>	gl	<i>Sig.</i>
	M	DP	M	DP			
PEC	26.62	4.38	31.32	4.13	-4.79	79	.00
PEC_C	6.63	2.10	9.16	2.07	-5.33	80	.00
PEC_E	12.42	1.95	12.61	2.08	-.42	80	.67
PEC_S	7.51	1.76	9.55	1.53	-5.34	79	.00
Gostar de cães	2.73	.88	3.40	6.34	-4.01	77.63	.00
Cuidar de cães	1.33	1.07	1.83	1.12	-1.99	80	.05
Ter medo de cães	.73	.70	.61	.72	.70	80	.48
Conhecer expressões de cães	1.69	1.06	2.58	.91	-3.86	80	.00
PECC	8.31	2.37	8.48	1.95	-.34	80	.74
PECC_P	2.96	1.23	3.23	.85	-1.06	80	.30
PECC_N	3.25	1.09	3.68	.60	-2.26	79.35	.03
PECC_Nr	2.10	1.43	1.58	1.29	1.65	80	.10

Através do Quadro 6 verifica-se que existem diferenças significativas em função do ano de escolaridade, no conhecimento emocional que as crianças têm dos pares, exceto na subescala de expressões faciais (EACE), e nas dimensões da experiência com cães, com exceção da dimensão Ter medo de cães. No que diz respeito à identificação das expressões emocionais caninas, existem diferenças significativas apenas na identificação do estado negativo no entanto quando são retirados os *outliers* esta diferença deixa de existir ($p=.28$).

Para analisar o conhecimento das crianças das cinco emoções em função do ano de escolaridade, recorreu-se ainda ao teste t para amostras independentes (cf. Quadro 7).

Quadro 7. Médias, Desvios-Padrão e valor de t em função do ano letivo da criança.

	1º Ano		4º Ano		t	gl	Sig.
	M	DP	M	DP			
PEC_contente	8.04	1.60	8.55	1.06	-1.72	78.62	.09
PEC_triste	6.64	2.16	7.65	1.50	-2.27	79	.03
PEC_zangado	5.70	1.91	7.45	1.98	-3.96	79	.00
PEC_assustado	6.24	1.97	7.68	1.30	-3.96	78.60	.00
PEC_normal	2.30	1.73	2.39	1.31	-.24	79	.81

Os resultados do Quadro 7 revelam que as crianças do 4º ano são significativamente mais competentes no conhecimento das emoções triste, zangado e assustado do que as crianças do 1º ano.

Para analisar o conhecimento das expressões caninas em função do facto de ter cão em casa, utilizou-se mais uma vez o teste t para amostras independentes (cf. Quadro 8).

Quadro 8. Médias, Desvios-Padrão e valor de t em função de ter cão em casa

	Tem cão em casa		Não tem cão em casa		T	gl	Sig.
	M	DP	M	DP			
PECC	8.50	2.11	8.33	2.26	.30	80	.76
PECC_P	3.09	1.07	3.05	1.13	.15	80	.88
PECC_N	3.55	.67	3.37	1.04	.75	80	.46
PECC_Nr	1.86	1.46	1.92	1.38	-.15	80	.88

O Quadro 8 revela que não existem diferenças significativas no conhecimento que a criança tem das expressões dos cães, entre as crianças que têm e as que não têm cães em casa.

3.3. Análises correlacionais

A fim de perceber a associação entre o conhecimento das crianças acerca das emoções dos pares e das expressões emocionais caninas, procedeu-se ao cálculo dos coeficientes de correlação de Pearson (cf. Quadro 9).

Quadro 9. Correlações entre as variáveis de conhecimento emocional dos pares e das expressões caninas e as variáveis sociodemográficas

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14
1. Escolaridade EE	1													
2. Idade EE	-.10	1												
3. PEC	-.01	.14	1											
4. PEC_C	.09	.16	.86**	1										
5. PEC_E	-.08	-.02	.61**	.26*	1									
6. PEC_S	-.03	.19	.80**	.66**	.19	1								
7. Gostar de cães	-.04	.12	.26*	.22	.12	.27*	1							
8. Cuidar de cães	-.23*	.10	-.05	-.07	-.04	.01	.61**	1						
9. Ter medo de cães	.09	.13	.11	.13	.15	-.03	-.39**	-.34**	1					
10. Conhecer expressões de cães	-.03	.29*	.10	.15	-.09	.19	.40**	.38**	-.11	1				
11. PECC	.12	-.12	.26*	.34**	.10	.17	.05	-.09	.07	.01	1			
12. PECC_P	.19	-.11	.29**	.40**	.11	.14	.18	-.01	.01	.19	.67**	1		
13. PECC_N	-.07	.01	.30**	.29**	.19	.25*	.10	-.04	.09	.06	.55**	.23*	1	
14. PECC_Nr	.07	-.11	-.02	.02	-.06	-.02	-.13	-.11	.04	-.17	.68**	.11	-.01	1

*p<.05; **p<.01

O Quadro 9 revela que a escolaridade dos encarregados de educação está associada negativamente com a dimensão Cuidar de cães, ou seja, crianças com encarregados de educação com escolaridade mais elevada realizam menos tarefas de Cuidar de cães. Quando retirados os *outliers* a escolaridade dos encarregados de educação associa-se ainda negativamente ao Gostar de cães, isto é, crianças com encarregados de educação com escolaridade mais elevada gostam menos de cães.

A idade dos encarregados de educação associa-se positivamente com a dimensão Conhecer expressões de cães, isto é, crianças com encarregados de educação mais velhos afirmam conhecer mais facilmente as expressões dos cães. Quando retirados os *outliers* a idade dos encarregados de educação passa a associar-se positivamente ao PEC_S, isto é, crianças com encarregados de educação mais velhos têm mais respostas corretas na subescala das situações.

O PEC associa-se positivamente com a dimensão Gostar de cães e com o PECC, mais especificamente com o PECC dos estados emocionais positivos e negativos, ou seja, crianças com um bom desempenho no conhecimento emocional dos pares têm também um bom desempenho no conhecimento emocional das expressões caninas, principalmente nos estados emocionais positivos e negativos. Quando retirados os *outliers* a associação entre o PEC e o PECC deixa de existir.

O PEC_C associa-se positivamente com o PECC, com o PECC_P e com o PECC_N, ou seja, crianças com bom desempenho na subescala dos comportamentos têm também bom desempenho no conhecimento emocional das expressões caninas, principalmente do estado positivo e do estado negativo; no entanto quando retirados os *outliers* as associações com o PECC e com o PECC_N deixam de existir.

O PEC_E, quando retirados os *outliers*, associa-se positivamente com o PECC_N, ou seja, crianças com bom desempenho na subescala as expressões faciais têm também bom desempenho no conhecimento de expressões negativas dos cães.

O PEC_S associa-se positivamente com a dimensão Gostar de cães e com o PECC_N, isto é, crianças com bom desempenho na subescala das situações, afirmam gostar de cães e gostar de interagir com eles e têm bom desempenho no conhecimento emocional dos cães, principalmente no estado negativo. Quando retirados os *outliers* a associação entre PEC_S e PECC_N deixa de existir.

As quatro dimensões interrelacionam-se de forma estatisticamente significativa, exceto no que diz respeito à relação entre Ter medo de cães e Conhecer expressões de cães. As crianças que afirmam gostar de cães e gostar de interagir com eles dizem realizar mais

tarefas de cuidado, conhecer mais facilmente as expressões dos cães e ter menos medo de cães. As crianças que afirmam realizar mais tarefas de cuidado com os cães percebem ter menos medo de cães e afirmam conhecer mais facilmente as expressões dos cães.

O PECC_P associa-se positivamente com o PECC_N, isto é, crianças que identificam corretamente os estados emocionais positivos têm um bom desempenho a identificar os estados emocionais negativos; porém esta associação deixa de existir quando são retirados os *outliers*.

4. Discussão dos resultados

O primeiro objetivo deste estudo consistia em perceber se as crianças que são competentes no conhecimento das emoções das outras crianças também o são no conhecimento das emoções dos cães, esperando que esta associação fosse positiva.

Os resultados do nosso estudo apoiam parcialmente esta expectativa. De uma forma geral a competência das crianças no conhecimento das emoções de outras crianças associa-se à competência das crianças no conhecimento das emoções dos cães. No entanto, quando são retirados os *outliers* esta associação deixa de ser significativa. Por outro lado, quando analisadas as subescalas, o tamanho das associações variam. A competência das crianças no conhecimento emocional geral e no conhecimento das emoções presentes na subescala dos comportamentos associa-se sobretudo à competência no conhecimento das emoções positivas e negativas dos cães. A competência das crianças no conhecimento das emoções presentes na subescala das situações apenas se associa ao conhecimento das emoções negativas dos cães. A competência das crianças no conhecimento das emoções presentes na subescala das expressões não se associa ao conhecimento das emoções dos cães. Estes resultados necessitam ser replicados em novos estudos para confirmação.

O facto de as crianças serem competentes no conhecimento das emoções dos cães reforça em parte os resultados dos estudos de Burger et al. (2009), Stetina et al. (2011) e Tuner et al. (2009) dado que, tal como os autores revelam, as crianças são competentes no conhecimento das emoções dos cães.

O segundo objetivo do estudo que consistia em perceber se as crianças mais velhas (do 4º ano de escolaridade) são mais competentes no conhecimento das emoções das outras crianças do que as crianças mais novas (do 1º ano de escolaridade), é em parte comprovado pelos resultados do estudo.

O conhecimento das emoções das outras crianças parece seguir uma tendência desenvolvimental, já que as crianças mais velhas são mais competentes do que as mais novas, sobretudo no conhecimento das emoções de zanga e de medo. Este resultado está de acordo com Durand et al. (2007), que referem que as crianças com 6 anos de idade face a expressões faciais conhecem as emoções alegria e tristeza e, só mais tarde, aos 10 anos de idade, passam a conhecer o medo, a zanga e o neutro. Desta forma, o desenvolvimento do conhecimento emocional parece estar associado ao desenvolvimento da criança, sobretudo no que diz respeito à maturação psicológica da criança. Outros fatores podem também explicar estes resultados como por exemplo a experiência social das crianças, ou seja, à

medida que a idade avança, as crianças têm mais oportunidades de interação com o grupo de pares o que faz com que existam mais momentos que estimulam diferentes tipos de emoções. Assim, a criança torna-se mais competente no conhecimento das emoções das outras crianças de forma a adaptar-se à situação e a interagir socialmente.

Relativamente ao conhecimento das emoções dos cães, não se verificou essa tendência desenvolvimental. Na realidade, as crianças mais velhas mostraram-se mais competentes no conhecimento de emoções dos cães mas essa diferença em relação às crianças mais novas, não foi estatisticamente significativa. No entanto, ao observar o total das respostas corretas face apenas às emoções negativas, as crianças mais velhas mostraram-se significativamente mais competentes no conhecimento dessa emoção. Estes resultados vão de encontro aos de Racca et al. (2012), em que as crianças desviaram apenas o olhar na presença de emoções caninas negativas, revelando assim maior sensibilidade face a emoções negativas. Uma possível explicação para os resultados do nosso estudo é o facto de as crianças serem mais sensíveis às emoções negativas dos cães e, por isso, focarem mais a atenção na sua expressão e serem mais competentes na sua identificação. Na análise realizada à frequência de respostas dadas às emoções da EACE-Cães, concluiu-se que as fotografias mais fáceis de identificar são as que representam um estado emocional negativo, o que também reforça o facto de as crianças mais velhas serem significativamente mais competentes apenas no conhecimento da emoção negativa.

Relativamente às emoções neutras, não se verificou a maior dificuldade das crianças mais novas em as identificar. No conhecimento das emoções neutras de outras crianças as crianças mais velhas são ligeiramente mais competentes do que as mais novas, no entanto essa diferença não é significativa. Este resultado vai de encontro aos resultados de Durand et al. (2007) quando referem que as crianças com 9 anos identificaram emoções de alegria e de tristeza em faces neutras, revelando assim a dificuldade na identificação de emoções neutras em crianças com essa idade. Uma possível explicação para os resultados do nosso estudo pode ser o facto das crianças mais velhas terem em média 9 anos, não tendo ainda desenvolvido a compreensão da emoção neutra, que é das mais tardias a ser compreendida. Esta emoção é das mais difíceis de compreender dada a falta de pistas evidentes que associem a sua expressão a uma categoria de emoções.

Por outro lado, quanto ao conhecimento das emoções neutras dos cães, verifica-se que, contrariamente ao esperado, as crianças mais novas são ligeiramente mais competentes do que as mais velhas, no entanto essa diferença não é significativa. Uma possível explicação para este resultado é o facto das crianças mais novas terem mais

difficuldade em conhecer as emoções dos cães, tal como observado nos resultados, e face a dúvidas identificarem a emoção como neutra, o que aumenta a probabilidade de terem a resposta correta quando esta é realmente neutra. A inclusão de emoções de alegria e de tristeza numa categoria neutra é frequente em crianças mais novas pelo facto de terem mais dificuldade em identificar as expressões emocionais neutras e quando confrontadas com estas expressões tendem a incluí-las nas categorias de alegria e de tristeza tal como Durant et al. (2007) referem.

Por fim, no terceiro objetivo esperava-se que as crianças que convivem com cães fossem mais competentes no conhecimento das emoções destes animais. No entanto, os resultados não foram de encontro ao esperado. Os resultados deste estudo revelam que não existem diferenças significativas no conhecimento que a criança tem das expressões dos cães, independentemente da existência de cão em casa. Também não se verificam associações entre as dimensões Gostar de cães e Cuidar de cães e o total de respostas corretas das crianças face a emoções dos cães. Segundo os resultados do nosso estudo a competência das crianças em conhecer as emoções expressas pelos cães não depende dela ter ou não ter cão em casa nem da experiência com os cães.

Estes resultados vão de encontro aos de Schirmer et al. (2013) os quais revelaram que os jovens que não tinham tido cães em casa foram igualmente competentes no conhecimento das emoções dos cães. Estes resultados vão também ao encontro de Pongrácz et al. (2005) que revelaram que independentemente da experiência com cães os seres humanos conseguem identificar o estado emocional do cão através dos latidos. Uma possível explicação para os resultados encontrados no nosso estudo pode ser o facto dos participantes que não têm contacto com cães serem mais sensíveis às emoções dos cães. Dado que são estímulos visuais não familiares, a criança foca mais a atenção na informação que o estímulo fornece, sendo assim competente no conhecimento da emoção. Esta ideia é apoiada por Herba et al. (2008) quando afirma que o indivíduo, ao ser confrontado com uma face familiar, tem tendência a focar-se na familiaridade do rosto e não tanto na informação da expressão emocional.

Em suma, este estudo demonstra que as crianças são competentes no conhecimento das emoções de outras crianças e no conhecimento das emoções dos cães, sendo que existe uma relação positiva nestes dois tipos de conhecimento, já que, quanto maior for a competência no conhecimento das emoções de outras crianças, maior o conhecimento das

emoções dos cães. As crianças mais velhas são mais competentes no conhecimento das emoções das outras crianças do que as mais novas. No mesmo sentido, as crianças mais velhas são mais competentes no conhecimento das emoções negativas expressas pelos cães. Por fim, o conhecimento das emoções dos cães não está associado à existência de cães em casa da criança ou à experiência que estas mantêm com cães.

4.1. Limitações do estudo

Apesar do estudo ter sido pensado cuidadosamente a partir das especificidades da literatura, existem limitações a considerar. No que diz respeito ao enquadramento teórico, a revisão da literatura não é exaustiva. Por outro lado, no que concerne ao conhecimento que as crianças têm das emoções dos cães, existem poucos estudos sobre este tema, e o presente estudo foca-se na pouca informação disponível. Este aspeto se, por um lado, constitui uma limitação, por outro lado, constituiu um grande desafio. O nosso estudo centrou-se apenas no conhecimento das emoções dos cães através da visualização da face, não incluindo outras partes do corpo nem estímulos de outra natureza, como por exemplo os latidos.

Quanto ao método, o QEC e o EACE-Cães foram usados pela primeira vez e precisam de ser melhorados. No QEC o tipo de informação recolhida através dos primeiros itens não se revelou clara. O item sobre “familiares têm um cão” não permite perceber se as crianças mantêm contacto com esses familiares e com o cão. No item “o cão está preso ou circula pela casa” não se revelou claro a que cão se referia, se ao cão que tinham em casa, se ao cão dos familiares. Apesar de ter sido alvo de um estudo piloto, essas dificuldades não foram detetadas. No que diz respeito ao EACE-Cães a maior lacuna é o facto de não existir referências na literatura no que diz respeito às emoções básicas presentes nas fotografias utilizadas dos cães. Esta lacuna poderá ser colmatada de futuro se procurarmos especialistas como por exemplo treinadores de cães, na identificação das emoções presentes nas fotografias, uma vez que, os treinadores de cães estão frequentemente em contacto com estes animais em tarefas de grande exigência, tornando-se assim mais capazes de conhecer as especificidades do cão bem como as emoções deste animal. Esta solução foi pensada mas não foi executada. É de apontar ainda que os estímulos utilizados na EACE-Cães foram estáticos (fotografias) e não dinâmicos (com movimento); uma possível questão de investigação futura é se não seremos mais competentes no conhecimento das emoções dos cães a partir, por exemplo de filmes.

As lacunas existentes não foram impeditivas da articulação da literatura existente com o estudo empírico realizado, bem como da relevância do estudo no desenvolvimento do conhecimento emocional das crianças.

4.2. Contributos do estudo

Apesar de algumas das hipóteses não se terem verificado, os resultados mostram-se relevantes na investigação e sugerem diretrizes para estudos futuros acerca do conhecimento emocional das crianças no que diz respeito quer a emoções de outras crianças quer a emoções dos cães.

Uma mais-valia deste estudo foi a criação de dois instrumentos, o QEC e o EACE-Cães, que poderão ser melhorados e utilizados em investigações futuras de acordo com os objetivos das mesmas.

Dado que o conhecimento emocional é fundamental nas interações sociais e na integração da criança no mundo social, é importante reforçar os mecanismos que desenvolvam esse conhecimento. Desta forma, este estudo mostra-se importante dado que realça a competência da criança no conhecimento das emoções de cães, o que poderá ter impacto no conhecimento de emoções das outras crianças, tal como Burger et al. (2009), Stetina et al. (2011) e Turner et al. (2009) mostram nos seus estudos.

Este estudo veio assim alertar para a falta de investigações acerca da relação entre o conhecimento que as crianças têm das emoções de outras crianças e o conhecimento das emoções dos cães, e para a importância desta relação.

5. Referências

Ackerman, B. & Izard, C. (2004). Emotion cognition in children and adolescents: Introduction to the special issue. *Journal of Experimental Child Psychology*, 89, 271–275. doi: 10.1016/j.jecp.2004.08.003

Alves, D. (2006). O emocional e o social na idade escolar: Uma abordagem dos preditores da aceitação pelos pares. Dissertação de Mestrado não publicada. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Porto, Portugal

Alves, D., Cruz, O., Duarte C. & Martins R. (2008). Escala de Avaliação do Conhecimento Emocional (EACE). XIII Conferência Internacional de Avaliação Psicológica: Formas e Contextos

Burger, E., Stetina, B., Turner, K., Maman, T., Handlos, U. & Kryspin-Exner I. (2009). Changes in emotion regulation and emotion recognition in adolescents: Improvements during animal-assisted training. *Journal of Veterinary Behavior: Clinical Applications and Research*, 4 (2), 92-93. doi.org/10.1016/j.jveb.2008.09.056

Denham, A., Mason, T., Kochanoff, A., Neal, K. & Hamada, H. (2003). Emotional development. In D. Cavalieri, (Ed.), *International Encyclopedia of Marriage and Family Relationships* (2^a ed.) New York: Macmillan.

Deputte, B. & Doll, A. (2011). Do dogs understand human facial expressions? *Journal of Veterinary Behavior: Clinical Applications and Research*, 6 (1), 78-79. doi.org/10.1016/j.jveb.2010.09.013

Durand, K., Gallay, M., Seigneure, A., Robichon, F. & Baudouin, J-Y. (2007). The development of facial emotion recognition: The role of configural information. *Journal of Experimental Child Psychology*, 97, 14–27. doi: 10.1016/j.jecp.2006.12.001

Eisenberg, N., Sadovsky, A. & Spinrad, T. (2005). Associations of emotion-related regulation with language skills, emotion knowledge, and academic outcomes. *New Directions for Child and Adolescent Development*, 109, 109–118. doi: 10.1002/cd.143

Ekman, P. & Cordaro, D. (2011). What is meant by calling emotions basic. *Emotion Review*, 3 (4), 364-370. doi: 10.1177/1754073911410740.

Feddersen-Petersen, D. (2007). Social behavior of dogs and related canids. In P. Jensen, (Ed.). *The behavioural biology of dogs* (pp. 105-119). Cromwell Press, Trowbridge, UK.

Garner, P. (1999). Continuity in emotion knowledge from preschool to middle-childhood and relation to emotion socialization. *Motivation and Emotion*, 23 (4), 247-266. doi: 10.1023/A:1021386725399

Herba, C., Benson, P., Landau, S., Russell, T., Goodwin, C., Lemche, E., Santosh, P. & Philips, M. (2008). Impact of familiarity upon children's developing facial expression recognition. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 49 (2), 201-210. doi: 10.1111/j.1469-7610.2007.01835.x

Izard, C. (2009). Emotion theory and research: Highlights, unanswered questions and emerging issues. *Annual Review of Psychology*, 60, 1-25. doi: 10.1146/annurev.psych.60.110707.163539

Lee, E., Kang, J., Park, I., Kim, J-J. & An, S. (2008). Is a neutral face really evaluated as being emotionally neutral? *Psychiatry Research*, 157, 77-85. doi: 10.1016/j.psychres.2007.02.005

Miller, P. & Murphy, C. (1995). Vision in dogs. *Journal of the American Veterinary Medical Association*, 207 (12), 1623 -1634.

Morisaki, A., Takaoka, A. & Fujita, K. (2009). Are dogs sensitive to the emotional state of humans? *Journal of Veterinary Behavior: Clinical Applications and Research*, 4 (2) 49. doi: 10.1016/j.jveb.2008.09.020

Mulligan, K. & Scherer, K. (2012). Toward a working definition of emotion. *Emotion Review*, 4 (4), 345-357. doi: 10.1177/1754073912445818

Nagasawa, M., Murai, K., Mogi, K. & Kikusui, T. (2011). Dogs can discriminate human smiling faces from blank expressions. *Animal Cognition*, 14, 525-533. doi: 10.1007/s10071-011-0386-5

Pallant, J. (2001). SPSS Survival manual. Philadelphia: Open University Press

Pongrácz, P., Molnár, C., Miklósi, A. & Csányi, V. (2005). Human listeners are able to classify dog (*Canis familiaris*) barks recorded in different situations. *Journal of Comparative Psychology*, 119 (2), 136-144. doi: 10.1037/0735-7036.119.2.136

Racca, A., Amadei, E., Ligout, S., Guo, K., Meints, K., Mills D. (2010). Discrimination of human and dog faces and inversion responses in domestic dogs (*Canis familiaris*). *Animal Cognition*, 13, 525-533. doi: 10.1007/s10071-009-0303-3.

Racca, A., Guo, K., Meints, K., Mills, D. (2012). Reading faces: Differential lateral gaze bias in processing canine and human facial expressions in dogs and 4-year-old children. *Plos One*, 7 (4), 1-10. doi:10.1371/journal.pone.0036076.

Saarni, C. (2011). Emotional development in childhood. In R. Tremblay, M. Boivin & R. Peters (Eds.), *Encyclopedia on Early Childhood Development* (pp. 1-7). Montreal, Quebec: Centre of Excellence for Early Childhood Development and Strategic Knowledge Cluster on Early Child Development.

Saarni, C., Campos, J., Camras, A., Witherington, D., Eisenberg, N., Damon, W. & Lerner, M. (2006). Emotional development: Action, communication and understanding. In W. Damon, R. Lerner & N. Eisenberg (Eds.), *Handbook of child psychology: Social, emotional, and personality development* (6^a ed.) (pp. 226-299). New York: John Wiley & Sons

Schirmer, A., Seow, C. & Penney, T. (2013). Humans process dog and human facial affect in similar ways. *Plos One*, 8 (9), 1-12. doi: 10.1371/journal.pone.0074591.

Stetina, B., Turner, K., Burger, E., Glenk, L., McElheney, J., Handlos, U., Kothgassner, O. (2011). Learning emotion recognition from canines? Two for the road. *Journal of*

Veterinary Behavior: Clinical Applications and Research, 6, 108-114.
doi:10.1016/j.jveb.2010.11.004.

Thompson, A., Winer, C., & Goodvin, R. (2010). The individual child: Temperament, emotion, self, and personality. In M. Bornstein & M. Lamb (Eds.), *Developmental science: An advanced textbook* (2^a ed.) (pp. 423–464). New York: Psychology Press/Taylor & Francis.

Trentacosta, C., Izard, C., Mostow, A. & Fine, S. (2006). Children's emotional competence and attentional competence in early elementary school. *School Psychology Quarterly*, 21 (2), 148-170. doi: 10.1521/scpq.2006.21.2.148

Turner, K., Stetina, B., Burger, E., Maman, T., Handlos, U. & Kryspin-Exner, I. (2009). Enhancing emotion regulation and recognition among first graders through animal-assisted group training. *Journal of Veterinary Behavior: Clinical Applications and Research*, 4 (2), 93-94. doi.org/10.1016/j.jveb.2008.10.018.

Yeon, S. (2007). The vocal communication of canines. *Journal of Veterinary Behavior*, 2 (4), 141-144. doi: 10.1016/j.jveb.2007.07.006

ANEXOS

ANEXO 1

Questionário – Experiência com Animais

Escola _____

Nº aluno _____

D.N. _____ Data aplicação _____

Sexo _____

Tem um cão em casa: S ☐ N ☐

Familiares têm um cão: S ☐ N ☐

O cão está preso ou circula pela casa? _____

Convive com cães perto de casa: S ☐ N ☐

Este questionário pretende conhecer a experiência que a criança tem com animais bem como a qualidade desta.

De acordo com a escala apresentada responde às seguintes perguntas:					
1) Gosto de animais.	Nada 0	Pouco 1	Mais ou Menos 2	Muito 3	Bastante 4
2) Gosto de cães.	Nada 0	Pouco 1	Mais ou Menos 2	Muito 3	Bastante 4
3) Costumo brincar com cães.	Nunca 0	Poucas vezes 1	Algumas vezes 2	Muitas vezes 3	Bastantes vezes 4
4) Costumo passear os cães.	Nunca 0	Poucas vezes 1	Algumas vezes 2	Muitas vezes 3	Bastantes vezes 4
5) Costumo fazer festinhas a cães.	Nunca 0	Poucas vezes 1	Algumas vezes 2	Muitas vezes 3	Bastantes vezes 4
6) Costumo dar de comer a cães.	Nunca 0	Poucas vezes 1	Algumas vezes 2	Muitas vezes 3	Bastantes vezes 4
7) Costumo tratar da higiene de cães (banho, escovar,...).	Nunca 0	Poucas vezes 1	Algumas vezes 2	Muitas vezes 3	Bastantes vezes 4
8) Gosto/gostava de brincar com cães.	Nada 0	Pouco 1	Mais ou Menos 2	Muito 3	Bastante 4
9) Gosto/gostava de passear com cães.	Nada 0	Pouco 1	Mais ou Menos 2	Muito 3	Bastante 4
10) Gosto/gostava de fazer festinhas a cães.	Nada 0	Pouco 1	Mais ou Menos 2	Muito 3	Bastante 4
11) Gosto/gostava de dar de comer a cães.	Nada 0	Pouco 1	Mais ou Menos 2	Muito 3	Bastante 4
12) Gosto/gostava de tratar da higiene dos cães.	Nada 0	Pouco 1	Mais ou Menos 2	Muito 3	Bastante 4

13) Tenho medo de cães.	Nenhum 0	Pouco 1	Algum 2	Muito 3	Bastante 4
14) Quando vejo cães perto de mim fujo.	Nunca 0	Poucas vezes 1	Algumas vezes 2	Muitas vezes 3	Bastantes vezes 4
15) Quando vejo cães perto de mim choro.	Nunca 0	Poucas vezes 1	Algumas vezes 2	Muitas vezes 3	Bastantes vezes 4
16) Quando vejo cães perto de mim escondo-me.	Nunca 0	Poucas vezes 1	Algumas vezes 2	Muitas vezes 3	Bastantes vezes 4
17) Quando vejo cães perto de mim chamo por alguém.	Nunca 0	Poucas vezes 1	Algumas vezes 2	Muitas vezes 3	Bastantes vezes 4
18) Percebo quando o cão está contente.	Nunca 0	Poucas vezes 1	Algumas vezes 2	Muitas vezes 3	Bastantes vezes 4
19) Percebo quando o cão está triste.	Nunca 0	Poucas vezes 1	Algumas vezes 2	Muitas vezes 3	Bastantes vezes 4
20) Percebo quando o cão está zangado.	Nunca 0	Poucas vezes 1	Algumas vezes 2	Muitas vezes 3	Bastantes vezes 4
21) Percebo quando o cão está com medo.	Nunca 0	Poucas vezes 1	Algumas vezes 2	Muitas vezes 3	Bastantes vezes 4
22) Para perceber isso eu podia olhar para:					
a) a cauda	Nunca 0	Poucas vezes 1	Algumas vezes 2	Muitas vezes 3	Bastantes vezes 4
b) as orelhas	Nunca 0	Poucas vezes 1	Algumas vezes 2	Muitas vezes 3	Bastantes vezes 4
c) a boca	Nunca 0	Poucas vezes 1	Algumas vezes 2	Muitas vezes 3	Bastantes vezes 4
d) os olhos	Nunca 0	Poucas vezes 1	Algumas vezes 2	Muitas vezes 3	Bastantes vezes 4
e) o nariz	Nunca 0	Poucas vezes 1	Algumas vezes 2	Muitas vezes 3	Bastantes vezes 4
f) as patas	Nunca 0	Poucas vezes 1	Algumas vezes 2	Muitas vezes 3	Bastantes vezes 4
g) o pelo	Nunca 0	Poucas vezes 1	Algumas vezes 2	Muitas vezes 3	Bastantes vezes 4
Apenas para as crianças que não tiverem cães:					
23) Gostava de ter um cão.	Nada 0	Pouco 1	Mais ou Menos 2	Muito 3	Bastante 4

ANEXO 2

Escala de Avaliação do Conhecimento Emocional das Expressões dos Cães

Folha de resposta

Nº aluno _____

Foto	ESTADO			EMOÇÃO				
	Bem	Mal	Normal	Contente	Triste	Zangado	Medo	Normal
1	Bem	Mal	Normal	Contente	Triste	Zangado	Medo	Normal
2	Bem	Mal	Normal	Contente	Triste	Zangado	Medo	Normal
3	Bem	Mal	Normal	Contente	Triste	Zangado	Medo	Normal
4	Bem	Mal	Normal	Contente	Triste	Zangado	Medo	Normal
5	Bem	Mal	Normal	Contente	Triste	Zangado	Medo	Normal
6	Bem	Mal	Normal	Contente	Triste	Zangado	Medo	Normal
7	Bem	Mal	Normal	Contente	Triste	Zangado	Medo	Normal
8	Bem	Mal	Normal	Contente	Triste	Zangado	Medo	Normal
9	Bem	Mal	Normal	Contente	Triste	Zangado	Medo	Normal
10	Bem	Mal	Normal	Contente	Triste	Zangado	Medo	Normal
11	Bem	Mal	Normal	Contente	Triste	Zangado	Medo	Normal
12	Bem	Mal	Normal	Contente	Triste	Zangado	Medo	Normal

ANEXO 3

Porto, 29 de Maio de 2013

Exmo. Sr. Dr.

Agrupamento de Escolas do Marco de Canaveses

Tendo em vista a realização do projecto de investigação “Conhecimento emocional em crianças de idade escolar: determinantes individuais e parentais ”, no âmbito do qual serão realizadas as dissertações de mestrado das estudantes Eloice Cremilde Inácio Chongo, Maria do Rosário Lourenço Salvador e Sofia Pilar Madureira Moura Pinto, venho por este meio solicitar autorização para proceder à recolha de informação junto das crianças e dos professores nas escolas de 1º ciclo do agrupamento que dirige.

Envio em anexo uma breve descrição do projecto, assim como uma cópia do consentimento informado. A recolha de dados junto das crianças seria realizada nos meses de Outubro e Novembro para não coincidir com o início das aulas nem com os períodos de avaliação.

Todos os custos relativos à investigação serão do encargo da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, sendo apenas necessário um espaço para a realização das entrevistas com as crianças, que serão conduzidas pelas mestrandas em horário a combinar com a escola. De acordo com os requisitos éticos da investigação, todas as informações pessoais recolhidas são confidenciais.

Agradecendo desde já a atenção e interesse dispensado, estou ao dispor para prestar qualquer esclarecimento e para posteriormente partilhar as conclusões deste estudo.

Com os meus melhores cumprimentos.

Orlanda Maria da Silva Rodrigues da Cruz

(Prof. Associada)

**PROJECTO DE INVESTIGAÇÃO A REALIZAR TENDO EM VISTA A
DISSERTAÇÃO DE MESTRADO INTEGRADA NO
MESTRADO INTEGRADO EM PSICOLOGIA**

TÍTULO

Conhecimento emocional em crianças de idade escolar: determinantes individuais e parentais

MESTRANDAS

Eloice Cremilde Inácio Chongo

Maria do Rosário Lourenço Salvador

Sofia Pilar Madureira Moura Pinto

ORIENTADORA

Orlanda Maria da Silva Rodrigues da Cruz (orlanda@fpce.up.pt)

Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto

Conhecimento emocional e sua relevância

O *conhecimento emocional* é um termo que se refere à capacidade das pessoas em identificar e compreender correctamente as expressões emocionais dos outros, através das expressões faciais. Ao identificar as expressões emocionais as pessoas adequam o seu comportamento às diferentes situações, o que é fundamental para adaptação e interação entre as pessoas.

As escolas são espaços educativos e ao mesmo tempo sociais, onde a criança põe à prova as suas competências académicas, sociais e emocionais. O conhecimento emocional assume um papel fundamental na adaptação da criança e na interação desta com as outras crianças o que provém diversas vantagens para um desenvolvimento saudável e para o sucesso académico.

O conhecimento emocional não é universal, varia de pessoa para pessoa podendo ser influenciado por diversas variáveis. Variáveis relacionadas com o temperamento e a consciência dos pais sobre as emoções poderão determinar o conhecimento emocional dos filhos.

- Fatores relativos às crianças – temperamento

O *temperamento* consiste nas diferenças individuais de base constitucional e que se expressam a nível da reatividade emocional, motora, atencional e da auto-regulação. Poderá ter consequências ao nível das interações sociais da criança, assim como na sua adaptação aos diferentes contextos, daí a sua relevância em idade escolar.

- Fatores relativos aos pais – meta-emoção

A *meta-emoção parental* diz respeito a um conjunto organizado e estruturado de sentimentos e cognições que os pais têm sobre as suas emoções e as emoções dos seus filhos. Esta tomada de consciência influencia os seus comportamentos tendo implicações a nível da regulação emocional da criança.

Este projecto tem como objectivos:

- . Conhecer qual o impacto do temperamento das crianças no seu conhecimento emocional
- . Comparar o conhecimento emocional de expressões caninas com o conhecimento emocional de expressões de crianças

- . Compreender o impacto da meta-emoção parental no conhecimento emocional das crianças

Participantes

Pretende-se recolher informação em relação a um total de 80 crianças e respectivos pais/mães. O principal critério de selecção é o ano de escolaridade, devendo as crianças estar integradas no 1º ano (n=40) e no 4º ano (n=40). Pretende-se ainda observar apenas crianças com desenvolvimento típico.

Instrumentos

1. *Escala de Avaliação do Conhecimento Emocional (EACE)*. Esta escala tem como objetivo avaliar o conhecimento emocional na sua tripla valência: expressões faciais, situações emocionais e comportamentos emocionais. O conhecimento das expressões emocionais é avaliado através de 20 fotografias, face às quais a criança terá que decidir como é que a criança representada na fotografia se está a sentir. As situações emocionais incluem 15 vinhetas, face às quais a criança terá que decidir como é que a criança apresentada na vinheta se está a sentir. Os comportamentos emocionais, incluem também 15 vinhetas, face às quais a criança terá que identificar como é que a criança protagonista da vinheta se está a sentir. A aplicação desta escala é individual e estima-se que demore cerca de 15 minutos.

2. *Escala de Avaliação do Conhecimento Emocional dos Cães (EACE-Cães)*. Esta escala tem como objetivo avaliar o conhecimento das emoções expressas por cães. É composto por 12 fotografias, em que quatro representam uma emoção negativa, quatro representam uma emoção positiva e as restantes quatro representam uma expressão neutra. A aplicação desta escala demora cerca de 5 minutos para cada criança.

3. *Questionário sobre a Qualidade da Experiência com Cães (QEC)*. O objetivo deste questionário consiste em avaliar a quantidade e qualidade da experiência das crianças com animais, em especial com cães. É administrado individualmente e demora cerca de 10 minutos.

4. *Inventário de Temperamento para crianças em idade escolar (SATI)*. Este inventário é composto por 38 itens avaliados numa escala de Likert cujas opções de resposta vão de 1 (nunca) a 5 (sempre), destinados a avaliar as seguintes dimensões:

reatividade negativa, persistência de tarefa, sociabilidade e atividade. Deve ser preenchido pelos professores e pelos pais, demorando entre 5 a 10 minutos para cada criança.

5. *Reações parentais às emoções negativas dos filhos (RPEN)*. Este questionário de auto-resposta pretende avaliar as percepções que os pais têm sobre as suas reações emocionais quando estão perante situações em que os filhos apresentam emoções negativas. É constituído por 12 situações, face a cada uma das quais os pais devem preencher 6 itens numa escala de resposta de 1 (nada provável) a 7 (muito provável). O seu preenchimento demora em média 15 a 20 minutos.

6. Questionário de estilos emocionais parentais (*QEEP*). Este questionário pretende avaliar os estilos parentais de treino emocional e de desligamento emocional. É constituído por 14 itens que representam a combinação de emoções de medo, raiva e tristeza entre os dois estilos de meta-emoção parental. Deve ser respondido numa escala de 1 (discordo fortemente) a 5 (concordo fortemente), pelos pais. A duração do seu preenchimento ocorre entre 5 a 10 minutos.

Procedimento

Pretende-se contactar os pais no início do ano escolar, aquando da realização das reuniões que habitualmente ocorrem com a Direcção da Escola e com os professores. Nessa altura serão apresentados os objectivos do estudo e feito o convite à participação. Os pais que pretenderem colaborar, assinarão uma *Declaração de Consentimento Informado*, sendo-lhes logo solicitado o preenchimento dos questionários referidos em 4, 5 e 6.

De modo a não sobrecarregar os participantes, dados de caracterização, como a data de nascimento e a escolaridade dos pais, serão preenchidos directamente pelas mestrandas.

Os instrumentos a serem respondidos pelas crianças serão administrados individualmente por uma das mestrandas em momento a decidir de acordo com a escola e a professora da criança. No seu conjunto, estima-se que seja necessário cerca de 30 minutos por criança. Será também pedida a colaboração dos professores para preencherem o Inventário de Temperamento, sendo a devolução dos questionários feita em data a acordar.

É absolutamente garantida a confidencialidade dos dados recolhidos, que serão codificados, sem referência ao nome dos participantes.

ANEXO 4

Caros Pais

Uma equipa de mestrandas da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto está a desenvolver um estudo sobre o *Conhecimento emocional em crianças de idade escolar: determinantes individuais e parentais*. Esta investigação insere-se no âmbito do Mestrado Integrado em Psicologia.

A recolha de dados implica o preenchimento de questionários por parte dos pais e por parte dos professores e, ainda, a realização de duas tarefas por parte das crianças.

Tendo a Direção do Agrupamento de Escolas de Marco de Canaveses autorizado a recolha de dados, vimos por este meio solicitar a sua colaboração e a sua autorização para realizar esta recolha junto do/a professor/a e do seu filho/a.

As informações pessoais recolhidas neste estudo são confidenciais e o nome da criança não será divulgado em caso algum. Agradecemos que preencha o destacável e o entregue às mestrandas presentes.

Agradecendo desde já a atenção dispensada, encontramos-nos ao dispor para qualquer esclarecimento que considere pertinente.

A Directora do Projecto

Orlanda Maria da Silva Rodrigues da Cruz

Porto, 13 de setembro de 2013

✂-----

Eu, _____, encarregado de educação do(a) aluno(a) _____ desejo participar no estudo *Conhecimento emocional em crianças de idade escolar: determinantes individuais e parentais* e autorizo a participação do meu filho(a).

Assinatura do Encarregado de Educação
